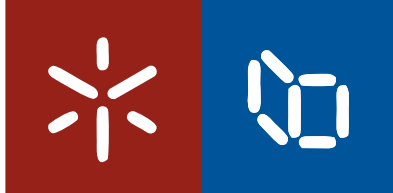


**Universidade do Minho**  
Instituto de Letras e Ciências Humanas

LINGHONG LIN

**A Abordagem Comunicativa no Ensino de  
Português Língua não Materna na China**





**Universidade do Minho**

Instituto de Letras e Ciências Humanas

LINGHONG LIN

## **A Abordagem Comunicativa no Ensino de Português Língua não Materna na China**

Dissertação de Mestrado  
em Português Língua Não Materna (PLNM)  
- Português Língua Estrangeira (PLE) e Língua Segunda (PL2)

Trabalho Efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor José de Sousa Teixeira**  
e do  
**Professor Doutor António Carvalho da Silva**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



**Atribuição-NãoComercial**

**CC BY-NC**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho, em particular:

Aos meus orientadores, Professor Doutor José de Sousa Teixeira e Professor Doutor António Carvalho da Silva, pela sua paciência inesgotável, pela disponibilidade demonstrada em cada fase deste projeto, pelo tempo, pelos conselhos valiosos, e pela simpatia e confiança.

Aos docentes do mestrado em Português Língua Não Materna (PLNM) -Português Língua Estrangeira (PLE) e Língua Segunda (PL2), pelo ensino e apoio.

Aos colegas de mestrado, pela sua amizade e apoio.

Aos alunos das universidades chinesas selecionados para o presente estudo, pela sua colaboração e pelas informações que me facultaram.

À minha família, pelo apoio incondicional manifestado em todas as minhas escolhas de vida, pessoais e profissionais.

Aos meus estimados pais, pelo seu amor incondicional e pelo seu eterno apoio.

Ao meu namorado, pelo seu apoio, carinho e acompanhamento.

Aos meus amigos, pela sua partilha de todos os bons e maus momentos destes últimos anos, pelas suas palavras de incentivo proferidas nas ocasiões mais difíceis, em suma, pela sua inestimável amizade.

A todos obrigada por permitirem que esta dissertação seja uma realidade.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## **A Abordagem Comunicativa no Ensino de Português Língua não Materna na China**

### **RESUMO**

Desde 2010, o número de universidades que oferecem cursos de licenciatura em Português na China continental aumentou rapidamente, passando de 18 em 2010 para 43 atualmente (2019). No entanto, devido à experiência limitada no ensino de PLNM na China continental, o ensino de PLNM ainda não foi bem desenvolvido, especialmente a falta de ênfase no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos.

Este estudo analisa a situação atual do ensino de PLNM na China, com base num inquérito a 97 alunos chineses que estão a estudar ou já concluíram o curso de licenciatura em universidades chinesas e, ao mesmo tempo, que têm experiência de aprendizagem de PLNM em universidades de países de língua portuguesa. Os resultados do inquérito revelam que as competências comunicativas dos alunos chineses são significativamente mais frágeis do que outras competências e que a experiência de aprendizagem em universidades dos países de língua portuguesa melhorou significativamente as suas competências comunicativas.

Como resultado, este estudo explora a possibilidade de adotar a Abordagem Comunicativa em universidades chinesas, com base na revisão da Abordagem Comunicativa e no inquérito aos 97 estudantes chineses de 17 universidades da China sobre a situação do ensino e aprendizagem de PLNM na China, com o objetivo de fornecer sugestões para a melhoria do ensino de PLNM na China e desenvolver alunos com competências mais avançadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Abordagem Comunicativa; Competência Comunicativa; Ensino de PLNM na China

## **A Abordagem Comunicativa no Ensino de Português Língua não Materna na China**

### **ABSTRACT**

Since 2010, the number of universities that offer Portuguese undergraduate courses in mainland China has increased rapidly, from 18 in 2010 to 43 at present (2019). However, due to the limited experience in Portuguese foreign language teaching in mainland China, the current Portuguese foreign language teaching has not yet been well developed. Especially, there is a lack of emphasis on the development of students' communicative competences.

This study analyzes the current situation of Portuguese foreign language teaching in mainland China based on a survey of 97 students who are studying or have completed the undergraduate course in Chinese universities and at the same time who have exchange experience in universities of Portuguese-speaking countries. The results of the survey reveal that Chinese students' communicative competences are significantly weaker than other competences, and that the learning experience in Portuguese-speaking countries has significantly improved their communicative competences.

As a result, this study explores the possibility of adopting the Communicative Approach in Chinese universities based on the review of the Communicative Approach and the survey to 97 Chinese students from 17 universities in China about the Portuguese teaching and learning situation in China, with the aim of providing some suggestions for the improvement of Portuguese foreign language teaching in mainland China and cultivating more outstanding Portuguese talents.

**KEYWORDS:** Communicative Approach; Communicative Competence; Portuguese Foreign Language Teaching in China



## **A Abordagem Comunicativa no Ensino de Português Língua não Materna na China**

### **摘要**

自 2010 年来，中国大陆开设葡萄牙语本科课程的院校急速增加，从 2010 年的 18 所增长至如今（2019 年）的 43 所。然而，由于葡萄牙语教学在中国大陆普及时间以及范围有限，相关教学经验以及研究并不多，当前葡萄牙语课程设计尚未完善，尤其体现对培养学生沟通能力的重视不足。

本文基于正在就读或者已完成中国大学葡萄牙语本科课程并且具有葡萄牙语国家大学交换经历的学生进行的调查，对中国葡萄牙语教学现状进行分析并发现中国学生的沟通能力相对于其他能力明显较弱，而在葡萄牙语国家的学习经历对提高其沟通能力有显著帮助。

因此，本文通过对沟通式教学法的研究以及针对来自国内 17 所大学共 97 名中国学生葡萄牙语学习情况的调查，探索在中国大学采用沟通式教学法的可能性，为完善中国葡萄牙语本科教学提供建议，以培养更多优秀的葡萄牙语人才。

**关键词：**沟通式教学法，沟通能力，中国葡萄牙语教学

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
-------------------------	-----------

<b>CAPÍTULO I – A SITUAÇÃO GERAL DO ENSINO DE PLNM NA CHINA CONTINENTAL .....</b>	<b>15</b>
---	-----------

1.1 O desenvolvimento do ensino de PLNM na China Continental.....	15
1.1.1 O início do ensino de PLNM (1960-1977).....	15
1.1.2 A fase do desenvolvimento interrompido do ensino de PLNM (1977-2000) .....	16
1.1.3 A fase de recuperação do ensino de PLNM (2000-2013).....	16
1.1.4 A fase de desenvolvimento rápido do ensino de PLNM (2013 até agora).....	16
1.2 Protocolos de colaboração entre as universidades de Portugal e da China .....	20
1.2.1 O modelo 3+1.....	20
1.2.2 Outros modelos .....	23
1.3 Conclusão .....	23

<b>CAPÍTULO II - A ABORDAGEM COMUNICATIVA .....</b>	<b>25</b>
---	-----------

2.1 As metodologias principais de ensino de línguas estrangeiras.....	25
2.1.1 O Método Tradicional (ou o Método da Gramática-Tradução).....	25
2.1.2 O Método Direto .....	26
2.1.3 O Método Audiolingual.....	28
2.1.4 A Abordagem Comunicativa .....	30
2.2 Aspectos específicos da Abordagem Comunicativa na aquisição de língua estrangeira .....	32
2.2.1 Algumas propostas dos programas comunicativos .....	32
2.2.2 As características específicas da Abordagem Comunicativa .....	37
2.2.3 Sugestões de atividades pedagógicas na Abordagem Comunicativa.....	43

<b>CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS .....</b>	<b>55</b>
3.1 Tipo de investigação realizada: uma pesquisa quantitativa.....	55
3.2 Análise dos resultados .....	56
3.2.1 População alvo .....	56
3.2.2 Aprendizagem de PLNM em universidades chinesas .....	58
3.2.3 Aprendizagem de PLNM em países de língua portuguesa.....	68
3.3 Conclusões dos inquéritos .....	76
 <b>CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO SOBRE A POSSIBILIDADE DE APLICAR A ABORDAGEM</b>	
<b>COMUNICATIVA AO ENSINO DE PLNM EM UNIVERSIDADES CHINESAS .....</b>	<b>78</b>
4.1 Os métodos do ensino de PLNM em universidades chinesas .....	78
4.2 A Abordagem Comunicativa e os alunos chineses .....	80
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>82</b>
 <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>87</b>
 <b>ANEXOS.....</b>	<b>92</b>
Anexo 1: Questionários a Alunos do Curso de PLNM na China que fizeram ou estão a fazer o programa de intercâmbio/curso de mestrado em Portugal e Brasil.....	92
Anexo 2- 针对中国大学葡萄牙语课程学生进行的中国葡萄牙语教学现状调查 .....	95
Anexo 3: Resultados dos Questionários a Alunos do Curso de PLNM na China que fizeram ou estão a fazer o programa de intercâmbio/curso de mestrado em Portugal e Brasil .....	99

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Faixa Etária.....	57
Gráfico 2: Anos de Estudo do Português na China.....	57
Gráfico 3: Número dos Participantes em Universidades da China .....	58
Gráfico 4: Manuais Utilizadas em Universidades da China .....	59
Gráfico 5: Autoavaliação das Competências sobre a Aprendizagem de Língua Portuguesa na China ...	62
Gráfico 6: Tipos de Exercícios de Compreensão Oral nas Aulas na China .....	64
Gráfico 7: Tempo Utilizado nas Práticas de Produção Oral nas Aulas na China.....	65
Gráfico 8: A Relação entre as Práticas de Produção Oral nas Aulas e as Competências de Produção Oral e de Compreensão Oral .....	68
Gráfico 9: Número dos Participantes em Universidades de Países de Língua Portuguesa .....	69
Gráfico 10: Autoavaliação das Competências sobre a Aprendizagem de Língua Portuguesa em Países de Língua Portuguesa.....	71
Gráfico 11: Adequação das Atividades de Compreensão Oral para Melhorar a Competência Comunicativa em Países de Língua Portuguesa .....	72
Gráfico 12: Adequação das Atividades de Produção Oral para Melhorar a Competência Comunicativa em Países de Língua Portuguesa .....	73
Gráfico 13: Formas de Melhorar a Competência de Produção Oral em Países de Língua Portuguesa ...	75
Gráfico 14: Formas de Melhorar a Competência de Compreensão Oral em Países de Língua Portuguesa .....	76

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Universidades que Estabeleceram o curso de PLNM na China continental (até 2019) .....	17
Quadro 2: Cooperações da Universidade do Minho com universidades da China.....	21
Quadro 3: Cooperações da Universidade de Coimbra com universidades da China .....	22
Quadro 4: Exemplo de Atividade de Dramatização .....	45
Quadro 5: Atividade de Simulação 1 .....	50
Quadro 6: Atividade de Simulação 2 .....	50
Quadro 7: Disciplinas da Licenciatura em língua portuguesa na XHC-SYSU .....	79
Quadro 8: Disciplinas da Licenciatura em língua portuguesa na SDNU .....	79

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Evolução dos Conceitos de Competência Comunicativa .....	31
Figura 2: A Descrição da Organização Gramatical.....	40
Figura 3: Pesquisa de Opinião.....	48
Figura 4: Entrevista Guiada .....	49
Figura 5: Atividade de Simulação 3: Fazer um Programa de Rádio .....	51
Figura 6: Debate sobre a Declaração Universal dos Direitos do Homem .....	53

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Resultados da Pergunta 4 .....	61
Tabela 2: Resultados da Pergunta 5 .....	63
Tabela 3: Resultados da Pergunta 6 .....	65
Tabela 4: Resultados do Ranking Geral das Competências de Produção Oral e de Compreensão Oral em cada Categoria de Percentagem do Tempo Utilizado nas Práticas de Produção Oral nas Aulas na China .....	66
Tabela 5: Resultados da Pergunta 8 .....	70

## **LISTA DE SIGLAS**

CPLP = Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

PLNM = Português Língua não Materna

CUC = Universidade de Comunicação da China

BFSU = Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim

XISU = Universidade de Estudos Internacionais de Xangai

TFSU = Universidade de Estudos Internacionais de Tianjin

JISU = Universidade de Estudos Internacionais de Jilin

DLUFL = Universidade de Estudos Internacionais de Dalian

XHC-SYSU = Colégio Xinhua, da Universidade de Sun Yat-sen

SDNU = Universidade Normal de Shandong

## INTRODUÇÃO

Devido às relações comerciais, culturais e diplomáticas cada vez mais estreitas entre a China e os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) nestas últimas décadas, a língua portuguesa torna-se uma ponte cada vez mais significativa de comunicação. O ensino de Português Língua não Materna (PLNM) está a expandir-se a um ritmo considerável na China por causa da crescente demanda de indivíduos especializados em língua portuguesa no decurso destes mais de 50 anos. Até junho de 2019, já há mais de 40 instituições que estabeleceram o curso de licenciatura em Português na China.

No decurso dos mais de 50 anos do ensino de PLNM na China, os manuais utilizados no curso de PLNM, a colaboração entre as universidades de países de língua portuguesa e a China, e as demandas sociais por pessoas qualificadas na área da língua portuguesa mudaram e evoluíram. Por isso, surge a necessidade urgente de repensar muitos aspetos do ensino de português como língua não materna, por exemplo, as atividades nas aulas, os métodos no ensino de PLNM, etc., aspetos que analisarei a seguir, a fim de adaptar a pedagogia do ensino de PLNM à evolução das necessidades da sociedade.

A presente dissertação propõe que a Abordagem Comunicativa seja um método pedagógico adequado às características de alunos chineses tal como à demanda por pessoas qualificadas que saibam comunicar bem em língua portuguesa. Por isso, este trabalho procederá a uma análise da aprendizagem da língua portuguesa na China e em países de língua portuguesa e pretenderá:

1. no primeiro capítulo, introduzir a situação geral do ensino de PLNM na China Continental, bem como a colaboração entre universidades da China e universidades de países de língua portuguesa;
2. no segundo capítulo, fazer uma revisão da literatura da Abordagem Comunicativa bem como dos outros métodos principais de ensino de línguas estrangeiras, descrevendo os lugares que a gramática e a comunicação ocuparam em cada uma delas; e, além disso, neste capítulo, apresentar alguns aspetos específicos da Abordagem Comunicativa, incluindo algumas propostas dos programas comunicativos, as características específicas da Abordagem Comunicativa e algumas sugestões de atividades pedagógicas na sala de aula nesta abordagem;
3. no terceiro capítulo, aplicar um inquérito a um grupo representativo de estudantes chineses que aprenderam/estão a aprender PLNM em universidades da China e em países de

língua portuguesa, com a finalidade de comparar os efeitos de aprendizagem da língua portuguesa na China e em países de língua portuguesa tal como encontrar as lacunas que existem no ensino de PLNM em universidades da China;

4. no quarto capítulo, a partir da análise dos resultados do inquérito acima, investigar as dificuldades que se verificam na aprendizagem de língua portuguesa para os alunos chineses e discutir a possibilidade de aplicar a Abordagem Comunicativa em função de melhorar o ensino de PLNM em universidades da China;

Finalmente, apresentaremos as conclusões do trabalho por referência às sugestões para o ensino de PLNM em universidades da China, bem como as limitações deste trabalho.



## **CAPÍTULO I – A SITUAÇÃO GERAL DO ENSINO DE PLNM NA CHINA CONTINENTAL**

De acordo com as estatísticas atualizadas por Zheng (2010), o desenvolvimento do ensino da língua portuguesa na China Continental pode-se dividir em três fases: uma fase inicial (1949-1966), uma segunda fase de interrupção (1966-2000), e uma última fase de recuperação e desenvolvimento rápido do ensino da língua portuguesa (2000-2010). Esta divisão de fases baseou-se nas relações económicas, culturais e políticas anteriores entre a China e os países de língua portuguesa bem como no desenvolvimento do ensino de PLNM na China Continental. Nos últimos anos, tem havido uma grande mudança das condições em que o ensino de PLNM foi incorporado. Por outras palavras, o estabelecimento de cursos universitários de língua portuguesa tem sido desenvolvido a uma velocidade rápida durante esses anos, especialmente a partir de 2010. Na China Continental, o número de universidades que estabeleceram cursos de língua portuguesa aumentou de 18 (em 2010) para 43 (atualmente).

### **1.1 O desenvolvimento do ensino de PLNM na China Continental**

O ensino de PLNM na China Continental iniciou-se a partir da década de 1960, desenvolvendo-se em diferentes velocidades em diferentes períodos da China Continental. Com base na situação geral do ensino de PLNM na China continental e nas relações entre a China e os países de língua portuguesa, o desenvolvimento do ensino de PLNM na China Continental pode-se dividir em quatro fases.

#### **1.1.1 O início do ensino de PLNM (1960-1977)**

Em 1960, o primeiro curso de licenciatura de PLNM foi estabelecido no Instituto de Radiodifusão de Pequim, atualmente a Universidade de Comunicação (UCC) (Zheng, 2010). No ano seguinte, o Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim, atualmente a Universidade de Estudos Internacionais de Pequim (UEIP), também estabeleceu o curso de licenciatura de PLNM (Li, 2016). Nos anos seguintes, essas duas universidades expandiram a matrícula no curso de PLNM. Segundo Zheng (2010), em 1964, a UCC recebeu mais uma turma, e em 1965 o número de turmas aumentou para três.

### **1.1.2 A fase do desenvolvimento interrompido do ensino de PLNM (1977-2000)**

Infelizmente, devido à revolução Grande Salto em Frente e à Revolução Cultural em 1966, o sistema educativo superior cessou durante uma década e as aulas das universidades, escolas secundárias e escolas primárias pararam. Os cursos de PLNM das universidades na China Continental só recomeçaram um após outro em grande escala após a Revolução Cultural. Enquanto a UEIP reabriria o curso de PLNM nos primeiros anos da década de 1970, o curso de PLNM da UCC só foi retomado no ano 2000 (Zheng, 2010).

Em 1977, Universidade de Estudos Estrangeiros de Xangai (UEEX) formalizou a abertura do curso de PLNM (Li, 2016). A UCC, UEIP, e UEEX são as primeiras universidades que estabeleceram o curso de PLNM na China Continental e durante essa época (1966-2000), essas três universidades são as principais bases que possibilitam estudos no campo da língua portuguesa.

### **1.1.3 A fase de recuperação do ensino de PLNM (2000-2013)**

Antes de 2000, só existiam três universidades na China Continental que ofereciam cursos de língua portuguesa: a UCC, a UEIP, e a UEEX (Zheng, 2010). Durante a década de 2000, cada vez mais universidades abrem cursos de língua portuguesa. Em 2005, na Universidade de Línguas Estrangeiras de Tianjin (ULET), foram abertos cursos de língua portuguesa, e em 2007, a Universidade de Pequim e a Universidade de Línguas Estrangeiras de Xi'an (ULEX) receberam a primeira turma do curso de licenciatura em língua portuguesa (Zheng, 2010). A Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian (ULED) abriu o curso em 2008, recebendo 20 alunos em 2008 e 31 em 2009; neste ano a Universidade Normal de Harbin (UNH) abriu também este curso com 20 alunos. Em 2009, a Universidade de Economia e Comércio Internacional (UECI) ofereceu pela primeira vez o curso, tendo este aberto com 11 alunos. Até 2010, 18 universidades ofereciam cursos de língua portuguesa.

### **1.1.4 A fase de desenvolvimento rápido do ensino de PLNM (2013 até agora)**

Em 2013, foi apresentada a iniciativa do governo chinês “Um Cinturão e Uma Rota” que se refere ao “Cinturão Económico da Rota da Seda” e à “Rota da Seda Marítima do Século XXI”, pelo presidente chinês, Xi Jinping. Muitos países de língua portuguesa responderam a esta iniciativa. Em março de 2015,

o governo brasileiro anunciou a sua participação no Banco Asiático de Desenvolvimento; em 2016, o embaixador cabo-verdiano na China afirmou no fórum de “Um Cinturão e Uma Rota”, que fortalecerá os laços com a China através da cooperação económica e da comunicação cultural; e em maio de 2016, o Presidente da República Portuguesa, Marcelo Rebelo de Sousa, encontrou-se com o presidente do Diário do Povo, Yang Zhenwu, e declarou que Portugal concordava com a iniciativa “Um Cinturão e Uma Rota” da China e estará pronto para trabalhar em estreita colaboração com a China na área das instalações de transporte e construção portuária (Bi, 2016).

Nesses anos de desenvolvimento do ensino de PLNM (2010-2019), o número de universidades que estabeleceram cursos de PLNM na China continental aumentou de 18 (2010) para 43 (2019). Pode dizer-se que o rápido desenvolvimento do ensino de PLNM na China deveu-se ao estreitamento das relações económicas, políticas e culturais entre a China e os países da CPLP.

A lista das universidades é mostrada no seguinte quadro:

**Quadro 1:** Universidades que Estabeleceram o curso de PLNM na China continental (até 2019)

Número	Nome da Universidade	Ano de Estabelecimento de Curso de PLNM
1	Universidade de Comunicação da China (CUC)	1960
2	Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (BFSU)	1961
3	Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (XISU)	1977
4	Universidade de Estudos Internacionais de Tianjin (TFSU)	2005
5	Universidade de Segunda Língua Estrangeira de Pequim (BISU)	2005
6	Nanguang College, da Universidade de Comunicação da China (CUCN)	2005

7	Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an (XISU)	2007
8	Universidade de Pequim (PKU)	2007
9	Universidade Normal de Ha'erbin (HNU)	2008
10	Universidade de Estudos Internacionais de Jilin (JISU)	2008
11	Universidade de Comércio e Economia Internacional (UIBE)	2008
12	Universidade de Estudos Internacionais de Dalian (DLUFL)	2008
13	Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão (GDUFS)	2008
14	PLA Information Engineering University (IEU)	2008
15	Universidade de Estudos Estrangeiros de Hebei (HFSU)	2009
16	Universidade da Cidade de Beijing (BCU)	2010
17	Universidade de Sun Yat-sen (SYSU)	2010
18	Instituto de Comunicação de Hebei (HIC)	2010
19	Universidade de Línguas e Culturas de Pequim (BLCU)	2011
20	Shandong Vocational College of Foreign Affairs (SVCFA)	2011
21	Zhuhai, Universidade Normal de Pequim (BNUZ)	2011
22	Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan (SISU)	2012

23	Universidade de Estudos Estrangeiros de Hainan (HCFS)	2012
24	Universidade de Jiaotong de Lanzhou (LJU)	2012
25	Universidade de Estudos Estrangeiros de Jiangxi (JCFS)	2012
26	Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang (ZISU)	2013
27	Universidade Normal de Fujian (FNU)	2013
28	Universidade de Estudos Estrangeiros de Hunan (HCFS)	2013
29	Universidade de Jiaotong de Pequim (BJU)	2015
30	Universidade de Oceanos da China (OUC)	2015
31	Universidade de Hubei (HUBU)	2015
32	Universidade de Estudos Estrangeiros de Zhejiang Yuexiu (ZYUFL)	2015
33	Instituto Chengdu, da Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan (ICSISU)	2015
34	Universidade de Ciência e Tecnologia de Jiangxi (JUST)	2016
35	Universidade Normal de Pequim (BNU)	2016
36	Colégio Xinhua, da Universidade de Sun Yat-sen (XHC-SYSU)	2017
37	Universidade de Nankai (NKU)	2017
38	Universidade Normal de Shandong (SDNU)	2017

39	Universidade Desportiva De Pequim (BSU)	2018
40	Colégio de Comércio Sul da China, da Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong (GDUFS)	2018
41	Universidade internacional Heilongjiang (HIU)	2019
42	Universidade de Hebei (HBU)	2019
43	Colégio de Tradutores de Chongqing Nanfang, da Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan (CNSISU)	2019

Fonte: Elaboração própria

## **1.2 Protocolos de colaboração entre as universidades de Portugal e da China**

Os cursos de PLNM das universidades que estabeleceram cursos de PLNM na China continental tem normalmente duração de 4 anos. Com vista a facilitar a aprendizagem de PLNM, muitas universidades desenvolveram convénios e protocolos de cooperação com universidades de países de língua portuguesa. Na atualidade, Portugal e o Brasil são os dois países principais que cooperam com as universidades da China Continental no ensino de PLNM. Existem vários modelos pedagógicos do ensino de PLNM na China Continental, tais como o modelo 2+2, o modelo 3+1, o modelo 3+2, etc.

### **1.2.1 O modelo 3+1**

Entre esses modelos, o mais comum é o modelo 3+1. Trata-se de um modelo de formação em que os alunos chineses estudam nas universidades chinesas por 3 anos (normalmente os primeiros 2 anos e o quarto ano) e 1 ano (o terceiro ano) numa universidade do país de língua portuguesa para concluírem o seu curso de Licenciatura em PLNM na sua universidade da China. A maioria das universidades estabeleceram protocolos de intercâmbio com uma ou mais universidades de um país de língua portuguesa. Por exemplo, a Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an possui protocolo bilateral de intercâmbio com três universidades dos países de língua portuguesa, incluindo a Universidade de Coimbra (Portugal), a Universidade do Minho (Portugal), e a Universidade de São Paulo (Brasil). Os

quadros a seguir mostram os protocolos bilaterais no âmbito do PLNM entre duas universidades (a Universidade do Minho e a Universidade de Lisboa) em Portugal e universidades na China Continental.

**Quadro 2:** Cooperações da Universidade do Minho com universidades da China

<b>Universidade da China</b>	<b>Âmbito do protocolo</b>
Universidade de Nankai	Acordo para o intercâmbio académico: professores, estudantes, investigação conjunta, materiais académicos e outros eventos
Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim	Protocolo de Colaboração recíproca de apoio do ensino do chinês aos alunos portugueses e de português aos alunos de chinês, no âmbito do CLCO.
Universidade de Estudos Internacionais de Shangai	Adenda ao protocolo de cooperação no âmbito do Mestrado em EI-PC.
Universidade de Estudos Internacionais de XI'An	Protocolo visando o intercâmbio e outras atividades nas áreas da aprendizagem, docência e investigação.
Universidade de Línguas Estrangeiras de Tianjin	Protocolo de cooperação, envolvendo o ILCH, para a cooperação didática e científica para o Ensino do Português na ULET e ensino do Chinês no ILCH: intercâmbio de docentes e discentes.
Universidade de Sun Yat-Sen	Protocolo com o objetivo de aprofundar a cooperação bilateral nas áreas da investigação, ensino e intercâmbio envolvendo estudantes, investigadores e docentes.
	Primeira Adenda, entre o ILCH e a Escola de Estudos Internacionais de Sun Yat-Sen, estabelecendo um programa de intercâmbio/mobilidade de docentes e discentes.
	Segunda Adenda entre o Instituto de Estudos Internacionais da Universidade de Sun Yat-Sen e a UMinho para programa de Licenciatura conjunta (dupla titulação na licenciatura de Línguas e Literaturas Europeias (português-inglês)).

Universidade de Estudos Internacionais de Beijing	Programa de cooperação entre o ILCH, através do BabeliUM, e a UEIB abrangendo a mobilidade de estudantes no âmbito do Português Língua Estrangeira (PLE).
	Adenda ao protocolo - mobilidade de estudantes no âmbito do PLE.
Universidade de Sichuan	Programa de Cooperação no âmbito do PLE.

**Fonte:** <https://www.ilch.uminho.pt/pt/Internacionalizacao/Paginas/Cooperacao.aspx>

**Quadro 3:** Cooperações da Universidade de Coimbra com universidades da China

Universidade da China Continental	Área Científica
Universidade de Línguas e Culturas de Pequim	Adenda ao Memorando de Entendimento (Cursos de Língua Portuguesa)
Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang	Adenda ao Memorando de Entendimento (Cursos de Língua Portuguesa)
Universidade de Línguas Estrangeiras de Tianjin	Memorando de Entendimento (Cursos de Língua Portuguesa na FLUC)
Universidade de Hubei	Acordo de Cooperação (Cursos de Língua Portuguesa na FLUC)
Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim	Acordo para o Objetivo Geral de Apoio e Promoção da Língua Portuguesa e Cultura Portuguesa
	Acordo para o Objetivo Geral de Apoio à Mobilidade dos Estudantes da BISU para a UC (Modelo 1 + 2 + 1)



Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão	Acordo de Cooperação para a Implementação do Mestrado em Português como Língua Estrangeira e Segunda Língua na China Continental
Universidade de Estudos Estrangeiros de Hebei	Acordo de Cooperação (Cursos de Língua Portuguesa na UC)
Universidade de Comércio e Economia Internacional	Contrato de Intercâmbio de Estudantes (Economia, Gestão, Relações Internacionais/Língua Portuguesa)
Universidade de Sun Yat-sen	Primeiro Aditamento ao Contrato de Cooperação entre a FEUC e o SIS-SYSU para o Intercâmbio de Estudantes e Professores

**Fonte:** [http://www.uc.pt/driic/CoopInternacional/acordos/china/UC-China\\_cooperation\\_jan2019](http://www.uc.pt/driic/CoopInternacional/acordos/china/UC-China_cooperation_jan2019)

### 1.2.2 Outros modelos

O modelo 2+2 é um modelo de formação em que os alunos chineses estudam nas universidades chinesas durante 2 anos (normalmente os primeiros 2 anos) e 2 anos (o terceiro ano e quarto ano) numa universidade do país de língua portuguesa para concluírem o seu curso de Licenciatura de PLNM na sua universidade da China bem como o curso de Licenciatura na universidade do país de língua portuguesa. Um caso típico é o protocolo de cooperação entre a Universidade do Minho (Braga, Portugal) e a Universidade de Sun Yat-sen (Cantão, China): o programa de Licenciatura conjunta (dupla titulação na licenciatura de Línguas e Literaturas Europeias (português-inglês).

O modelo 3+2 é um modelo de formação em que os alunos fazem nas universidades chinesas uma licenciatura de 3 anos para concluírem o seu curso de Licenciatura em Português na sua universidade da China e passam mais 2 anos numa universidade do país de língua portuguesa para continuar o curso de mestrado.

### 1.3 Conclusão

Em suma, com a cooperação em intercâmbio pretende-se uma imersão total na língua portuguesa para os alunos no terceiro ano, a fim de desenvolver as suas competências linguísticas. Os protocolos de colaboração entre as universidades de Portugal e da China é a grande oportunidade que as universidades

proporcionam aos seus alunos, ampliando os seus horizontes, as suas experiências, expandindo os seus conhecimentos socioculturais, e melhorando as suas competências comunicativas.

No entanto, pensamos que o curso de PLNM em universidades chinesas não atribui importância suficiente à competência comunicativa dos alunos. Permanece a questão de saber se fazer um intercâmbio de 1 ano é suficiente para treinar a competência comunicativa dos alunos. Nos seguintes capítulos, introduziremos as metodologias principais de ensino de línguas estrangeiras e a situação da aprendizagem de alunos chineses e, em seguida, analisaremos a possibilidade de aplicar a Abordagem Comunicativa no ensino da língua portuguesa como língua não materna nas universidades chinesas.

## **CAPÍTULO II - A ABORDAGEM COMUNICATIVA**

Neste capítulo, a investigação centra-se nas metodologias principais de ensino de línguas estrangeiras, incluindo o Método Tradicional (o Método da Gramática-Tradução), o Método Direto, o Método Audiolingual, e a Abordagem Comunicativa. Mais especificamente, interessa-nos compreender os aspetos específicos da Abordagem Comunicativa referentes ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

### **2.1 As metodologias principais de ensino de línguas estrangeiras**

De acordo com Stern (1983, pp. 401-405), a pedagogia de uma língua estrangeira baseia-se em três questões principais relativas à aquisição de línguas estrangeiras: a relação L1-L2 (*L1-L2 connection*), a opção explícita-implícita (*explicit-implicit option*), e o dilema entre comunicação e código (*code-communication dilemma*). Em sentido geral, os métodos de ensino atuais diferem uns dos outros nesses três aspetos. Por exemplo, alguns métodos podem excluir completamente o uso da língua materna para evitar a sua interferência, enquanto outros não excluem o uso da língua materna ao aprender uma língua estrangeira. A partir das questões da relação L1-L2 e do dilema de código-comunicação, tencionamos demonstrar como essas metodologias de ensino de línguas estrangeiras diferem uns dos outros.

#### **2.1.1 O Método Tradicional (ou o Método da Gramática-Tradução)**

O Método Tradicional ou o Método da Gramática-Tradução aplicou o método de estudo das gramáticas latina e grega ao estudo de línguas estrangeiras, do século XVII ao XX. No século XIV, este método foi bastante difundido no ensino e aquisição de línguas estrangeiras. Segundo Sierra (1995, p. 113), os princípios do Método Tradicional incluem:

Atribuição de mais importância à aprendizagem da tradução da língua escrita do que da língua falada. Por outras palavras, os exercícios de compreensão oral e de produção oral, e a interação entre professores e alunos é praticamente inexistente;

A competência de compreensão escrita e de produção escrita são as principais habilidades linguísticas trabalhadas e os alunos bem-sucedidos são aqueles que são bons a traduzir de um idioma para o outro, embora não consigam comunicar bem oralmente;

Os professores desempenham um papel autoritário na sala de aula e a interação predominante é entre professores e alunos;

A língua nativa do aluno é o meio de instrução e é usada também para comparar com a língua

estrangeira que ele estuda.

Dentro dessas perspectivas, entende-se que, no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, os alunos recorrem às regras gramaticais, às conjugações verbais e à tradução L1-L2. A tradução é considerada a atividade mais importante da sala de aula. De acordo com Stern (1983), o procedimento típico de uma aula é: apresentação de uma regra gramatical, seguida de uma lista de vocabulário traduzido para a língua materna e, finalmente, exercícios de tradução de textos selecionados. Dado que o conhecimento gramatical desempenha um papel central neste método, o Método Tradicional centra-se apenas no ensino da gramática da língua estrangeira através da apresentação de regras gramaticais juntamente com listas de vocabulário traduzido para a língua materna. Dessa forma, quanto à questão do dilema de código-comunicação, a transformação das formas linguísticas (o código) para a comunicação real é difícil para os alunos.

Este método, por um lado, negligencia a importância do cultivo da capacidade de produção oral e da compreensão oral dos alunos. Por outro lado, como sugeriu Cestaro (1999), este método, que não deixa os alunos cometer erros, é muito rigoroso. Além disso, os alunos só poderão recorrer aos textos originais e aos traduzidos para os ajudar a entender as apropriações da palavra ou das frases, quando aprendem sobre uma nova palavra ou frase. Por causa do critério heterogêneo das línguas, algumas definições e explicações são frequentemente incoerentes (Roulet, 1972, citado por Sierra, 1995) e os alunos podem facilmente ficar confusos com os diferentes usos de palavras ou frases.

Em síntese, neste método, o professor inicia a interação e existe raramente interação aluno-alunos. Além do papel autoritário do professor, a demasiada ênfase colocada na leitura e escrita pode ser o fator limitante no desenvolvimento das competências de produção oral e de compreensão oral.

### **2.1.2 O Método Direto**

No início do século XV, surgiu o Método Direto de ensino de línguas estrangeiras, respondendo às mudanças das necessidades sociais. Segundo Cestaro (1999, s.p.), “o termo ‘direto’ se refere ao acesso direto ao sentido sem intervenção da tradução, de forma a fazer com que o aprendiz pensasse diretamente na língua estrangeira”. Contrariamente ao Método Tradicional, o Método Direto exclui o uso da língua materna na sala de aula. Em vez de recorrer à tradução, os alunos aprendem os significados de palavras e frases através de diálogos situacionais e pequenos trechos de leitura (Leffa, 1999, p. 6). O

“pensar na língua estrangeira” é a norma do Método Direto, e o desenvolvimento de capacidade de leitura e a aprendizagem da gramática caminham junto com a habilidade da produção oral e a aquisição de vocabulário por meio dos textos e das situações propostas (Ceastaro, 1999). Assim, pela primeira vez, a integração das habilidades básicas (ouvir, falar, ler e escrever) é realizada no ensino de línguas estrangeiras.

O Método Direto foi consideravelmente popular no início do século XX e foi adotado principalmente em escolas privadas que podiam contratar professores nativos e em que o número de alunos por turma era pequeno (Brown, 2007). No entanto, este método exige um investimento dispendioso de dinheiro (Brown, 2007). Em termos de educação pública, as restrições de despesas altas, o grande número de alunos por turma e a formação do professor tornaram o Método Direto difícil de usar. Além disso, o professor recorre demais ao uso de imagens, à demonstração e a recursos visuais para ajudar os alunos a entender gramática e vocabulário, por isso os alunos podem facilmente ficar frustrados quando alguns colegas da turma não entendem as explicações do professor e quando toda a aula é mantida até que o significado se torne claro para todos. Devido às exigências do Método Direto, no final da década de 1920, o Método Direto pareceu declinar tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, e a maioria das escolas públicas retornou ao Método Tradicional, que enfatizava mais as habilidades de leitura do que as habilidades de comunicação (Brown, 2007).

Além disso, Brown (2007) indica que é questionável que o Método Direto possa confiar mais na habilidade pessoal do professor do que na própria metodologia. Por exemplo, o professor deve ter a capacidade de monitorar cuidadosamente a quantidade de linguagem nativa dos alunos que ele usa na sala de aula bem como usar o bom senso ao traduzir e explicar o vocabulário. O professor também deve ser capaz de julgar se os alunos realmente entendem o significado de uma determinada palavra e evitar se desviar dos seus objetivos.

Mais adiante, Stoter (2006) apontou que este tipo de método de ensino, que simula a maneira como as crianças aprendem a sua língua materna, não é adequado para alunos adultos aprenderem a sua língua segunda. Isso significa que o modo como as crianças adquirem a sua língua materna é muito diferente do modo como os adultos aprendem uma língua estrangeira. As crianças parecem ser capazes de adquirir a sua língua materna durante quatro a cinco anos apenas pelo uso da exposição ao idioma, mas os adolescentes ou adultos precisam de instrução em aspectos da língua estrangeira que aprendem, incluindo gramática e regras de pronúncia.

Por isso, na perspectiva do modo como os adultos aprendem uma língua estrangeira, o Método Direto, embora atribua grande importância às habilidades de comunicação na aprendizagem da língua estrangeira, não é adequado para alunos adultos. Por outro lado, o Método Direto é irreal no contexto escolar público chinês, por causa da necessidade de professores fluentes na língua-alvo e do grande número de alunos por turma na maioria das universidades da China.

### **2.1.3 O Método Audiolingual**

Durante a Segunda Guerra Mundial, o Método Audiolingual surgiu a fim de ensinar os soldados a falar uma língua estrangeira de forma rápida (Salles, Pallu & Lopes, 2017). O Método Audiolingual “era baseada nos princípios da psicologia de aprendizagem: da psicologia behaviorista (de Skinner) e da lingüística distribucional (de Bloomfield)” (Cestaro, 2006, s.p.). Jalil & Procailo (2009, pp. 777-778) apontaram sobre o Método Audiolingual que:

A língua é vista como um conjunto de hábitos que se adquirem por meio de um processo mecânico de estímulo-resposta. Acredita-se que a aprendizagem dos padrões estruturais da língua acontece por meio de condicionamento ou formação de hábitos, ou seja, quanto mais vezes algo é repetido, melhor será a aprendizagem.

No Método Audiolingual, as quatro habilidades são ensinadas na ordem natural de aquisição: ouvir, falar, ler e escrever. Com base no pressuposto teórico da ordem natural de aquisição da língua materna, acredita-se que a aprendizagem de estruturas gramaticais e de novo vocabulário deve ser incorporada nos diálogos e nos *drills* que são especialmente criados para esse fim (Jalil & Procailo, 2009). Os alunos memorizam esses diálogos e praticam estruturas gramaticais, aprendendo a gramática de uma forma implícita e recorrendo aos exercícios de repetição.

Próximo do Método Direto, o Método Audiolingual privilegia o desenvolvimento da competência de comunicação oral e a língua materna também é totalmente excluída da sala de aula. Os exercícios de tradução, considerados como causa de interferência da língua materna, também são absolutamente proibidos. Todavia, este método de ensino de línguas estrangeiras torna-se diferente do Método Direto, porque começa a integrar explicações gramaticais explícitas. Como Ellis (2005, citado por Furnega, 2012, p. 24) resume, a metodologia PPP, *Presentation – Practice – Production*, representa a transformação na relação entre o conhecimento explícito e o conhecimento implícito da língua estrangeira. Na metodologia

PPP, as estruturas gramaticais são explicadas primeiro, depois aprendidas através de exercícios orais e, finalmente, praticadas e produzidas em tarefas de conversação pelos alunos (Fumega, 2012, p. 24). Por outras palavras, o Método Audiolingual enfatiza a diferença entre a aprendizagem de línguas estrangeiras e a aprendizagem da língua materna.

O Método Audiolingual também não tolera erros, assim como o Método Tradicional. O professor deve corrigir os erros dos alunos imediatamente, porque se acredita que esses erros são destrutivos e podem gerar maus hábitos dos alunos (Jalil & Procailo, 2009). Em particular no Método Audiolingual, enfatiza-se excessivamente a necessidade de pronunciar palavras na língua-alvo com mais precisão, e normalmente, os alunos trabalham em grupos para aprender a diferenciar entre sons, tais como as vogais das palavras "avó" e "avô", "mão" e "pães", e "mês" e "pé".

O professor é posicionado no centro do processo de ensino, como um modelo que os alunos imitam. Zainuddin, Yahya & Morales-Jones (2011, p. 94) fazem algumas considerações sobre este método:

Years later, students who studied with the audiolingual method still remembered the dialogues but could not spontaneously speak the foreign language they had studied. Thus, the method was not successful at accomplishing the main goal. It was too prescriptive; there was no opportunity provided for true communication to take place in the ALM classroom. Students had been taught a script which is not the manner in which natural speech is produced.

Dessa forma, os alunos têm que confiar nos conteúdos e nos temas mencionados pelo professor na aula, e o que aprenderam é tão limitado que, quando se deparam com a comunicação real, os alunos não conseguem expressar-se de forma livre e criativa. Como resultado da demasiada dependência da memorização dos diálogos, o Método Audiolingual não pode resolver o problema de aplicar o código à comunicação real no ensino de línguas estrangeiras, também chamado dilema de comunicação de código, que mencionamos acima. Como Cestaro (2006, s.p.) sugere, os alunos não “têm autonomia, nem criatividade” e “o professor centraliza a comunicação, é manipulador e técnico.” Além disso, é apontado por Saville-Troike (1973) que o Método Audiolingual se concentra exclusivamente no aspeto produtivo da língua no modo oral e que a leitura fluente raramente tem sido um produto deste método. Por isso, uma das desvantagens do Método Audiolingual é que não se presta facilmente ao ensino da leitura, que também é uma competência de grande importância na aprendizagem de uma língua.

### 2.1.4 A Abordagem Comunicativa

No início da década de 1970, em resposta à falta de sucesso com os métodos tradicionais de ensino de línguas estrangeiras, bem como ao aumento da procura pela aprendizagem de línguas, surgiu a Abordagem Comunicativa (Littlewood, 1981). Em primeiro lugar, em contraste com o conceito estreito de “método”, que consiste em técnicas prescritivas, o termo “abordagem” refere-se à filosofia de ensino que pode ser aplicada de diferentes maneiras na sala de aula (Rodgers, 2001, citado por Tsui, 2011, p. 21). Por outras palavras, a Abordagem Comunicativa não se restringe a um modo ou padrão específico de ensino, mas varia de acordo com os alunos-alvo. Por exemplo, na Abordagem Comunicativa, os alunos aprendem gramática, vocabulário, pronúncia, etc., através de diferentes atividades, tais como as tarefas de grupo, as atividades de dramatização, a leitura de documentos autênticos (Ceastro, 2006). Essas atividades na sala de aula também são comumente usadas no Método Direto e no Método Audiolingual, e o que distingue a Abordagem Comunicativa de outros métodos de ensino de línguas estrangeiras é a sua atenção sistemática à competência comunicativa.

Em termos da competência comunicativa, não se refere apenas a uma competência de interação, mas é um conceito mais complicado do que pensávamos. De modo particular, refere-se ao conhecimento tácito da estrutura da língua que permite produzir e compreender as frases da língua estrangeira, como Chomsky sugeriu, bem como ao uso prático dessa língua (Kurcz, 2004). Nas palavras de Savignon (1997), os alunos devem não apenas ter domínio sobre os elementos estruturais das línguas estrangeiras que aprendem, mas também ser capazes de usar esses elementos de forma adequada nos vários domínios da fala.

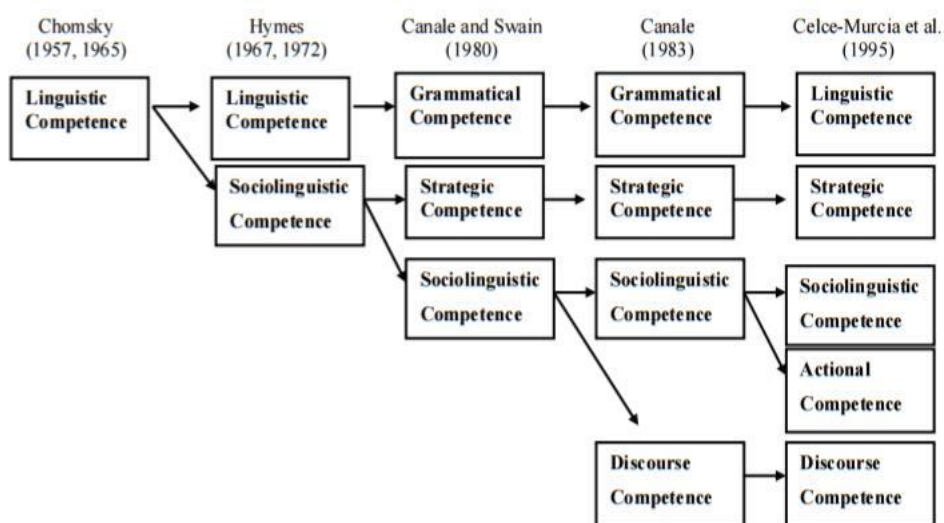
O conceito de competência comunicativa tem sido desenvolvido a partir da década de 1970. No início, incluía três componentes: competência gramatical (*gramatical competence*), competência sociolinguística (*sociolinguistic competence*) e competência estratégica (*strategic competence*) (Canale & Swain, 1980, p. 30). Esses três componentes referem-se respetivamente a diferentes áreas da língua-alvo. A competência gramatical refere-se principalmente à aquisição de formas e regras linguísticas; a competência sociolinguística refere-se à aquisição de regras sociais e culturais no âmbito das quais a língua-alvo é utilizada; a competência estratégica refere-se à capacidade de superar os limites dos alunos no contexto da comunicação com a língua estrangeira e fazer com que essas situações de lacunas não impeçam os alunos de comunicarem com outros na língua-alvo. Logo, mais um componente foi



adicionado à competência comunicativa, ou seja, a competência discursiva, que contém os conceitos de coesão e coerência (Canale & Swain, 1980, p. 30). A competência discursiva, de maneira mais precisa, visa promover a capacidade dos alunos de entender a ideia principal de um texto inteiro, livro, etc., e de transmitir as suas ideias de forma clara e coerente.

A figura a seguir apresenta o desenvolvimento do conceito de competência comunicativa (Celce-Murcia, 2007, p. 43).

**Figura 1:** Evolução dos Conceitos de Competência Comunicativa



Fonte: Celce-Murcia, 2007, p. 43.

Por um lado, procura-se que os alunos adquiram os conhecimentos linguísticos através desta abordagem. Por outro, pretende-se que eles possam desenvolver o seu papel de atores sociais na língua estrangeira e que os materiais de aprendizagem sejam preferencialmente textos autênticos. Embora a Abordagem Comunicativa tenha sido criticada pelo seu conteúdo variável e pouco claro, o termo ainda tem o seu valor, visto que salienta que o objetivo do ensino das línguas não é apenas aprender estruturas das línguas, mas melhorar a capacidade de comunicação dos alunos (Littlewood, 1981, p. 89). Trata-se do papel do professor como um facilitador ou um conselheiro do processo de aprendizagem e do ensino das línguas, ajudando os alunos a usar essas línguas e promovendo a comunicação e a interação entre os alunos por meio das várias atividades (Brown, 2001, citado por Jalli & Procailo, 2009, p. 779). Como é evidente, durante o processo de aprendizagem, os alunos são colocados no centro, e os conteúdos, assim como os exercícios, são decididos com base nas necessidades e características dos alunos.

Em termos de erros, na Abordagem Comunicativa, o professor é tolerante com os erros dos alunos, pois os erros indicam que os alunos estão a construir a sua competência comunicativa, porque, como Jalil & Procailo (2009, p. 780) indicam, o professor “trabalha os erros como algo construtivo, retomados após as situações de prática em um segundo momento de produção ou uso da língua.” Contudo, devido à menor ênfase na correção de erros, a Abordagem Comunicativa concentra-se mais na fluência do que na precisão na gramática e na pronúncia, por isso serão necessárias mais tarefas práticas da gramática e da pronúncia para iniciantes.

No entanto, a Abordagem Comunicativa é criticada porque a sua base teórica é rica, mas tem um problema de falta de tecnologia (Ceastro, 2006). Ao contrário do Método Audiolingual ou do Método Tradicional, que têm claras contribuições em termos de tecnologia de ensino, procedimentos de ensino, exercícios e atividades na sala de aula, a Abordagem Comunicativa não tem uma descrição clara sobre esses elementos. De seguida, desenvolvemos um estudo específico e mais aprofundado, acerca da Abordagem Comunicativa no ensino de línguas estrangeiras.

Em comparação com outros métodos de ensino de línguas estrangeiras, a Abordagem Comunicativa é uma abordagem que pode resolver o problema comum no ensino de línguas estrangeiras: há alunos "que podem ser estruturalmente competentes, mas que não podem se comunicar adequadamente" (Jonhson, 1994, p. 192). Este problema, particularmente, pode ser visto nos alunos chineses que aprendem Português como língua estrangeira. Por outras palavras, os métodos não-comunicativos de ensino de línguas estrangeiras não envolvem interações entre alunos e professores, nem levam em conta as necessidades e características dos alunos. Além da grande mudança de necessidades sociais por talentos que podem comunicar bem em português, seja em indústrias culturais, em assuntos diplomáticos, em negócios, ou em instituições educacionais, a Abordagem Comunicativa é um método ideal de ensino de línguas estrangeiras que liga as necessidades internas de alunos às demandas externas da sociedade.

## **2.2 Aspetos específicos da Abordagem Comunicativa na aquisição de língua estrangeira**

### **2.2.1 Algumas propostas dos programas comunicativos**

Embora a Abordagem Comunicativa não tenha um programa uniformizado, muitos defensores desta abordagem propõem diferentes programas comunicativos, incluindo o programa baseado em

competências (*skills-based syllabus*), o modelo nociofuncional (*notional-functional syllabus*), o ensino baseado em tarefas (*task-based syllabus*) (Richards, 2006, p. 11). Esses programas são diferentes dos programas tradicionais, que especificam o vocabulário e os itens gramaticais normalmente classificados em vários níveis como inicial, intermédio, avançado e fluente. Porém, isto não significa que a importância da gramática seja ignorada nesses programas comunicativos. Por outras palavras, a gramática não é o ponto de partida do ensino das línguas estrangeiras, mas faz parte da sua aprendizagem.

### **2.2.1.1 O programa baseado em várias competências**

O programa baseado em competências concentra-se sobretudo em quatro competências: a competência de leitura, a competência de escrita, a competência de compreensão oral, a competência de produção oral, sendo que cada competência implica vários “*microskills*” (Richards, 2005, p. 11). Neste tipo de programa, o professor faz uma lista das competências linguísticas que os alunos precisam de adquirir antes de começar o curso e, com base nessa lista, ele escolhe tópicos, conteúdos gramaticais e vocabulário necessários para o curso.

Para elaborar um plano de estudos com base em certa competência, o professor apenas enfatiza o ensino dessa competência. Por exemplo, a competência de compreensão oral consiste nos seguintes “*microskills*” (Richards, 2005, p. 11):

- Reconhecer as palavras-chave em conversas;
- Reconhecer o tema de uma conversação determinada;
- Reconhecer a atitude dos oradores em relação a um tema determinado;
- Reconhecer a referência de tempo de uma certa enunciação;
- Acompanhar diferentes velocidades de fala;
- Identificar informações-chave num texto específico.

Podemos observar que cada plano de estudos não usa uma combinação de competências diferentes, mas concentra-se apenas no desenvolvimento de uma certa competência da língua-alvo dos alunos. O programa baseado em competências é amplamente utilizado nos cursos de línguas estrangeiras para imigrantes que apenas procuram falar e entender bem a língua-alvo falada em vez de escrever e ler nessa língua. Por exemplo, um grande número de imigrantes adultos chineses em Portugal (não incluindo as crianças chinesas que aqui nascem ou crescem), principalmente os donos de lojas e restaurantes chineses, realizam cursos de língua portuguesa para aprender a falar o português e entender

o português falado, com o objetivo de melhor servir os clientes locais nas suas lojas e restaurantes.

Através deste programa, os alunos podem desenvolver a sua competência comunicativa por meio de diferentes recursos. Entretanto, esse programa é apenas útil quando os alunos precisam dominar tipos específicos de usos da língua-alvo, mas não é apropriado quando os alunos desejam ter boa proficiência geral na língua-alvo.

#### **2.2.1.2 O modelo nociofuncional**

No modelo nociofuncional, os conhecimentos são basicamente divididos em duas categorias: “categoria nocional, de natureza mais concetual, e categoria funcional, de natureza mais pragmática” (Fumega, 2012, p. 27). A categoria funcional refere-se à utilização das locuções e expressões fixas em várias situações da vida quotidiana e que se relacionam com vários temas, tais como: pede e aceita um pedido, expressa arrependimento, expressar gostos e opiniões. A categoria nocional refere-se aos elementos abstratos tais como tempo, espaço, movimento, causa e efeito. Além disso, existem outras explicações pertinentes para os componentes do modelo nociofuncional. Segundo Wilkins (1976, citado por Richards, 2001, p. 37), o programa nociofuncional pode consistir em três categorias: o significado semântico-gramatical (indicação do tempo e da quantidade), as conjugações modais e verbos modais (indicação da certeza e da atitude do falante) e a função comunicativa (solicitações, reclamações e elogios). É um problema que a definição de noção, que inclui o significado semântico-gramatical e as conjugações modais e verbos modais, é tão abstrata e indefinida que, perante as duas primeiras categorias, o professor pode facilmente cair na armadilha de utilizar itens tradicionais da gramática (Richards, 2001, pp. 37-38). O modelo nociofuncional redefine, na verdade, somente as regras gramaticais estruturais tradicionais como funções, e não elimina a necessidade de controlo linguístico ou acumulação gradual de formas gramaticais.

Por outro lado, este modelo organiza diversas estruturas linguísticas em graus de complexidade para cada função (Fumega, 2012, p. 28), destinando-se a desenvolver a capacidade dos alunos de utilizar a língua estrangeira para comunicar com outros de forma adequada (Ramos, s.d.). Todavia, é questionável se este modelo é adequado para alunos adultos iniciantes, porque as formas linguisticamente complexas poderiam aparecer em funções mais básicas e essenciais, como “Apetece-te alguma coisa?”

Mais adiante, esse programa, de acordo com Raine (2010, p. 6), também é construído com base nas necessidades dos alunos. Antes das aulas, o professor tem de realizar um levantamento das necessidades dos alunos em termos da sua aprendizagem da língua estrangeira. Segundo Ramos (s.d., p. 23), os três aspetos a serem levados em consideração nesse programa são os seguintes:

Basic needs of learners; need for survival threshold level, self-realization, general competency or advanced;  
Self-motivating; social, vocational, cultural needs of learners;  
Individual differences: varying abilities: cyclical or spiral approach.

Em suma, embora a categoria de função comunicativa do modelo nociofuncional seja uma maneira útil e prática de incorporar o treino da competência comunicativa no programa de línguas estrangeiras, este modelo não esclarece como os professores devem ensinar, mas só o que devem ensinar. Por isso, os docentes podem facilmente recorrer à abordagem tradicional, que utiliza exercícios de cariz estruturalista para ensinar gramática. Além disso, como sugere White (1988, p. 82), a ordem natural de aquisição de funções por crianças não pode ser diretamente aplicável à aprendizagem de línguas estrangeiras por alunos adultos. Por isso, é de salientar que identificar o grau de complexidade de cada função e conciliá-lo com o grau de complexidade das formas linguísticas serão necessários para os alunos adultos iniciantes no ensino da língua portuguesa como língua estrangeira.

### **2.2.1.3 O ensino de línguas baseado em tarefas**

O *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR) defende que, no ensino de línguas baseado em tarefas, as tarefas referem-se às ações “realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado” (Conselho da Europa, 2001, p. 29). Os alunos devem, pois, processar a língua estrangeira para atingir um objetivo comunicativo através de tarefas, assim promovendo a aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa. No entanto, existem várias definições sobre o que constitui uma tarefa. Para Long (1985, p. 89), a tarefa é definida como:

a piece of work, undertaken for oneself or for the others, freely or for some reward. Thus, examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation...In other words, by task is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play and in between.

O criador do projeto pioneiro na execução de tarefas no ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Índia, Prabhu (1987), define a tarefa como uma atividade que exige que os alunos atinjam um objetivo por meio do processo de reflexão, em que eles podem aprender a língua envolvendo o processo cognitivo, como a inferência e dedução, o que permite o controle e a regulação desse processo pelo professor. Ellis (2003, pp. 9-10) defende, entretanto, que a tarefa possui características como as que a seguir se apresentam:

- A task is a workplan;
- A task involves a primary focus on meaning;
- A task involves real-world processes of language use;
- A task can involve any of the four language skills;
- A task engages cognitive processes;
- A task has a clearly defined communicative outcome.

Podemos observar que, no ensino de línguas baseado em tarefas, se atribui grande importância à simulação do ambiente de aprendizagem do mundo real, que pode ajudar os alunos a entender o significado da língua-alvo através de atividades comunicativas em vez de recorrer à simples memorização e, finalmente, a desenvolver a sua competência comunicativa. Portanto, neste método, as tarefas permitem que os alunos aumentem a sua consciência gramatical com base na predisposição das formas linguísticas que eles precisam de usar. É também necessário salientar que o ensino de línguas baseado em tarefas não ignora a grande importância das formas linguísticas. De acordo com Pinto (2011, p. 33), no ensino de línguas baseado em tarefas, apesar da ênfase no sentido, “surtem momentos em que se torna fundamental recorrer ao foco na forma.” Isso permite que os alunos se concentrem em certas formas gramaticais quando necessário. Em simultâneo, Norris (2009) refere que a tarefa é uma unidade de análise das necessidades, de planeamento das aulas, da implementação e da avaliação. É evidente que o ensino da língua baseado em tarefas também exige uma análise das necessidades, características cognitivas e socioculturais, interesses e motivações dos alunos, para que se identifiquem as tarefas-alvo.

O ensino de línguas baseado em tarefas, cujo objetivo é fornecer oportunidades para os alunos trabalharem com o sentido, bem como para garantir que estejam motivados a se tornarem conscientes das formas linguísticas, é uma maneira ideal de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, fazendo com que participem na comunicação ao invés de lhes ensinar a comunicação.

É notável que nenhum programa comunicativo é universalmente aceite. No entanto, a escolha de

um tipo de programa é uma das partes mais importantes do ensino de línguas estrangeiras. Considerado como um ramo da Abordagem Comunicativa, o ensino de línguas baseado em tarefas destaca-se de outros programas comunicativos, pois estimula o trabalho em grupo, incorpora as quatro habilidades no ensino de línguas estrangeiras, e usa material da vida real para refletir sobre a vida real e para chamar a atenção dos alunos e encontrar os seus interesses. Além disso, o ensino baseado em tarefas é centrado no professor e centrado no aluno. Para os estudantes chineses que estão mais acostumados aos métodos centrados no professor e não familiarizados com o controle da sua própria aprendizagem, o ensino baseado em tarefas pode fazer com que se sintam mais confortáveis ao longo do processo de aprendizagem.

## **2.2.2 As características específicas da Abordagem Comunicativa**

### **2.2.2.1 O papel dos professores e dos alunos**

Na Abordagem Comunicativa, o professor desempenha o papel de um mediador, em vez de agir como personagem dominante no processo de ensino- aprendizagem da língua. Ao mesmo tempo, o papel dos alunos também é diferente do tradicional em outros métodos de ensino. Espera-se, assim, que os alunos se envolvam mais ativamente no processo de aprendizagem, e que o professor leve em consideração as necessidades dos alunos antes de decidir que conteúdos devem ser ensinados. Nas palavras de Canale (1983), os alunos devem ser colocados no centro e o processo de ensino-aprendizagem da língua deve ser orientado pelas necessidades comunicativas dos alunos.

Além do papel de auxiliar, segundo Germain (1993, citado por Diatta, 2016, p. 32), o professor também deve desempenhar o papel de organizador das atividades na sala de aula, de analista das necessidades e interesses dos alunos e de co-comunicador. Com efeito, a missão do professor é promover a comunicação entre os alunos, proporcionando-lhes as competências necessárias para comunicar com as pessoas nas diferentes situações e da maneira mais autêntica possível.

Outro aspeto importante é a criação de um ambiente favorável e o estabelecimento de relações de confiança entre o professor e os alunos. Como Isaieva, Leshchenko & Sulaieva (2019, p. 41) sugeriram, é necessário focar a atenção na importância das relações humanas entre as pessoas, porque a qualidade das relações entre professor e alunos afeta significativamente a eficácia de aprendizagem. De acordo com os princípios da abordagem comunicativa, o ensino de uma língua deve ser baseado nas

necessidades do aprendente. É por isso que o professor deve desenvolver métodos comunicativos de interação com os alunos, com foco nas suas necessidades, a fim de estimular a produtividade dos aprendentes.

Em relação ao papel dos alunos, deve-se enfatizar que têm uma responsabilidade nas próprias aprendizagens. Na organização tradicional do espaço da sala de aula, em que os alunos apenas se sentam e produzem respostas quando forem solicitados pelo professor, a autoridade do professor é reforçada e não ajuda à interação entre alunos (Ndiaye, 2010, p. 283). Prevê-se que, na Abordagem Comunicativa, a competência comunicativa dos alunos possa ser eficientemente melhorada. No entanto, como Hutchinson & Klepač (1982, p. 142) propõem, “communicative language teaching is more than just a question of materials and classroom techniques. Of crucial importance is the students’ perception of the educational process and of their role within it.” A ênfase está então na atitude dos alunos, um elemento-chave de que o êxito ou a falha desta abordagem depende.

Em síntese, os alunos devem envolver-se não só em atividades de interação, mas na decisão dos objetivos e dos conteúdos e, sobretudo, no processo de ensino-aprendizagem. Neste caso, é importante que o professor conheça o perfil dos alunos com o objetivo de determinar as suas motivações, envolvendo-os e motivando-os para a aprendizagem efetiva da língua-alvo.

#### **2.2.2.2 Os materiais didáticos**

A escolha do material adequado também faz parte da Abordagem Comunicativa. Dados os objetivos comunicativos que a Abordagem Comunicativa persegue, Andrade, Sá & Alarcão (1992, p. 123) sublinharam que essa abordagem “recorre necessariamente a documentos autênticos, veículo de situações reais de comunicação onde a língua é utilizada com reais funções comunicativas, dando conta de todos os elementos linguísticos e extralinguísticos que condicionam o acto comunicativo”. Opõe-se, assim, à utilização de textos fabricados exclusivamente para finalidades didáticas. Esses textos são sempre produzidos de um ponto de vista comunicativo. Por outras palavras, são sempre artificiais e, assim, os seus conteúdos estão desligados de atos comunicativos da vida real. Por exemplo, durante o processo de leitura, os alunos são solicitados para lerem em voz alta. Estes exercícios de leitura são sempre utilizados pelo professor para treinar a pronúncia ou a interpretação textual (Mendonça, 2012, p. 57). Este tipo de exercícios de leitura feita na sala de aula dessa forma é muito diferente da vida real.



Deste modo, os alunos não podem agir como leitores reais. Assim, sugere-se que seja feito um planejamento prévio de uma leitura silenciosa em função dos interesses dos alunos.

Além disso, é de salientar que os documentos autênticos devem “dar conta do funcionamento fonético, sintático, semântico, sociocultural, discursivo, icônico, etc., da língua” (Andrade et al., 1992, p. 124). Em consequência disso, é importante que os alunos sejam colocados num ambiente de aprendizagem semelhante ao da comunidade linguística estrangeira.

Os materiais didáticos, portanto, podem ser escolhidos de entre uma variedade de documentos autênticos, tais como artigos de jornais, emissões de rádio, folhetos, recortes de revistas, músicas, vídeos, etc. De certo modo, os documentos autênticos podem ser uma ferramenta eficaz para expor os alunos à utilização real da língua estrangeira e podem ser um bom ponto de partida para eles entenderem a sua cultura (Amzah, Hieda & Nezu, 2010, p. 429). Em resumo, visto que os materiais autênticos também permitem uma imersão num ambiente autêntico, os alunos aprendem a ter em conta as dimensões social e cultural no processo de aprendizagem da língua estrangeira de forma ativa e criativa.

### **2.2.2.3 O lugar da gramática**

Na abordagem comunicativa, o processo de ensino-aprendizagem é orientado pela aquisição da competência comunicativa, que compreende a competência linguística (ou gramática). O *Quadro Europeu Comum de Referência* (Conselho da Europa, 2001, p. 163) refere que, ao ensinar gramática, os professores devem considerar os dois aspetos seguintes: “qual a teoria gramatical que está na base do seu trabalho; que elementos gramaticais, categorias, classes, estruturas, processos e relações devem os aprendentes estar preparados para manipular/lhes será exigido que manipulem.” Estes conhecimentos gramaticais ajudam os alunos a estabelecer o sistema da língua-alvo e, assim, contribuem para a compreensão dos significados das palavras, frases, expressões e textos. Detalhadamente, no desenvolvimento das competências comunicativas, os alunos devem possuir os conhecimentos gramaticais, como mostrado na Figura 2.

**Figura 2:** A Descrição da Organização Gramatical

<i>elementos, p. ex.:</i>	morfes morfemas, raízes, afixos (prefixos, sufixos e infixos) palavras
<i>categorias, p. ex.:</i>	número, caso, género concreto/abstracto/contável/não-contável (mas- sivo) (in)transitivo/voz activa/passiva tempo passado/presente/futuro aspecto (im)perfectivo/progressivo
<i>classes, p. ex.:</i>	conjugações declinações classes abertas: nomes, verbos, adjetivos, advérbios classes fechadas (elementos gramaticais – ver sec- ção 5.2.1.1.)
<i>estruturas, p. ex.:</i>	palavras complexas e compostas sintagmas: (sintagma nominal, sintagma verbal, etc.) orações: (principal ou subordinante/subordinada, coordenada) frases: (simples, complexas)
<i>processos (descritivos), p. ex.:</i>	nominalização afixação supletivismo gradação transposição transformação
<i>relações, p. ex.:</i>	regência concordância valência

Fonte: Conselho da Europa, 2001, p. 162

Na Abordagem Comunicativa, a gramática é colocada numa posição periférica, estando ao serviço das atividades comunicativas. Na hipótese de Krashen (1983, citado por Terrell, 1991, p. 53), o papel dos conhecimentos explícitos de gramática é limitado, pois alguns alunos conseguem apenas utilizar estes conhecimentos na escrita ou no discurso preparado, mas não os conseguem utilizar em situações reais de comunicação do quotidiano. Quanto ao recurso às regras da gramática explícita, a Abordagem Comunicativa sublinha principalmente o papel do sentido, enquanto a forma é colocada em segundo

lugar. De acordo com Vasconcellos (2012, p. 15), “a língua deve ser ensinada não só para efeitos de comunicação, mas na comunicação, isto é, de forma contextualizada e não artificial.” Sendo assim, as regras da gramática explícita não são colocadas no lugar central. Em vez disso, nessa abordagem, essas regras são usadas para ajudar os alunos a aprender as regras implícitas e a utilizar a língua-alvo de forma correta em situações comunicativas.

No entanto, isso não implica que a gramática não seja importante na aprendizagem da língua estrangeira, nem significa que não devem recorrer às regras da gramática explícita. Ao contrário, de acordo com os princípios da abordagem comunicativa, é necessário explicar essas regras na sala de aula. Filho (1993, citado por Richter & Balbinot, 2001, s.p.) sugere que a Abordagem Comunicativa “não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais, como o dos pronomes, as terminações de verbos, etc.” Ao ensinar línguas estrangeiras, especialmente quando se trata dos alunos adultos, o recurso às regras da gramática explícita é de grande importância, pois este tipo de instrução explícita compensa a falta de intuição da língua-alvo dos alunos adultos em comparação com crianças pequenas (Moeller & Ketsman, 2010). Além disso, como diz Ellis (1997), a aquisição das regras da gramática explícita são consideradas como facilitador do desenvolvimento dos conhecimentos implícitos.

Mais adiante, embora o ensino das regras da gramática explícita não contribua diretamente para o uso comunicativo de conhecimentos linguísticos, tende a providenciar os alunos com um sólido conhecimento acerca dos princípios e estruturas da língua-alvo (Richter & Balbinot, 2001). Desta forma, os alunos podem comunicar com eficiência e precisão na língua que estão a aprender. Os textos gramaticais são importantes para o desenvolvimento das suas competências comunicativas. No estudo de Spada (1997, citado por Nassaji & Fotos 2004, p. 130), salienta-se que “when learners receive communicative exposure to grammar points introduced through formal instruction, their awareness of the forms becomes longer-lasting and their accuracy of use improves.” É óbvio que, sem uma base sólida da competência gramatical, é difícil para os alunos produzirem discursos corretos ao usar a língua-alvo para comunicar com os outros. Assim, para os alunos adultos que desejam aprender bem a língua-alvo em vez de apenas conseguir comunicar para sobreviver, a gramática explícita é significativa.

Apesar de que os conhecimentos explícitos das relações gramaticais na língua-alvo poderem ser úteis para os alunos no próprio processo de aprendizagem, aprender apenas os princípios das formas e estruturas gramaticais não é suficiente para a aprendizagem dos alunos. Dito de uma outra forma, os

alunos não aprendem a língua com o objetivo de adquirir a gramática e o vocabulário per se; ao invés disso, eles usam a língua aprendida para comunicar com os outros ou para compreender as informações que os outros lhes enviam (Richards & Rodgers, 2001, p. 16). Desta forma, já não se trata de ensinar regras gramaticais fora de um contexto de uso da língua, como foi o caso em certos métodos anteriores, mas de atender às necessidades comunicativas reais dos alunos, assim permitindo uma interação mais eficaz para eles.

Terrell (1991, p. 58) sugere três maneiras pelas quais a instrução gramatical pode ajudar à aprendizagem dos alunos, quando funciona:

- 1) como um organizador avançado para ajudar os alunos a compreender o *input*,
- 2) como um foco forma-significado em atividades de comunicação que ajuda os alunos a estabelecer uma relação de forma-significado para formas morfológicamente complexas,
- 3) como formulários para monitoramento, que, por sua vez, ajudarão à produção dos alunos.

No modelo de Terrell (1991), as regras da gramática explícita são incorporadas nas atividades de *input*, bem como nas atividades de *output*. Por um lado, a instrução das regras da gramática explícita baseada no nível gramatical e na competência dos alunos pode fornecer elementos gramaticais abrangentes que precisam entender ao processar o *input*, e ao fornecer o *input* que contém vários exemplos da mesma relação gramatical entre a forma e o significado, os alunos podem se concentrar no significado e na forma ao mesmo tempo. Por outro lado, a instrução das regras da gramática explícita é usada como um monitor que visa melhorar a precisão de *output* produzida pelos alunos. Essas maneiras sugeridas por Terrell podem, de certo modo, servir para desenvolver o ensino da gramática na Abordagem Comunicativa.

Lee & VanPatten (2003) também concordam que os alunos podem aprender as regras da gramática explícita ao participarem das atividades estruturadas de *input*. As atividades estruturadas de *input*, bastante semelhantes ao modelo de Terrell que incorpora as regras da gramática explícita nas atividades de *input*, visam aumentar a conscientização dos alunos sobre a forma através do tipo de instrução organizada e ajudá-los a entender formas gramaticais através de um contexto significativo.

A Abordagem Comunicativa nunca nega o importante papel das regras gramaticais explícitas no ensino de línguas estrangeiras e, nessa abordagem, a gramática deve ser ensinada para suportar situações reais de comunicação, ao invés de ser apenas ensinada com exercícios artificiais fora de um contexto de uso da língua. No final, é necessário salientar que o conhecimento implícito da gramática

pedagógica não é suficiente para preparar bem os alunos, especialmente para adultos iniciantes participarem em atividades comunicativas.

### **2.2.3 Sugestões de atividades pedagógicas na Abordagem Comunicativa**

Como mencionado acima, a introdução da competência comunicativa nas discussões sobre aquisição de uma segunda língua/língua estrangeira remonta ao início dos anos 1970, à medida que a Abordagem Comunicativa surgiu. Em termos do conceito principal que o termo competência comunicativa representa, Savignon (2017, p. 2) indica que, “if the purpose of language study is language use, then the development of language proficiency should be guided and evaluated by the learner's ability to communicate.” Isso demonstra o fator-chave da Abordagem Comunicativa: competências comunicativas. Deste modo, aprender uma língua estrangeira não significa apenas aprender as suas estruturas gramaticais, mas também normas de utilização e adequação dessa língua a um determinado contexto social.

No que diz respeito ao papel da competência comunicativa na Abordagem Comunicativa, Diatta (2016, p. 32) propõe:

Embora a abordagem comunicativa envolva práticas muito diversificadas, a sua unidade resulta de um consenso partilhado sobre os mecanismos de apropriação de uma competência comunicativa. Deste ponto de vista, a competência comunicativa constitui o ponto comum que une as diferentes posições e práticas que se reclamam da abordagem comunicativa.

É neste sentido que é necessária uma investigação aprofundada no domínio da competência comunicativa no ensino da língua portuguesa como língua estrangeira. Dada a crescente importância que se atribui à competência comunicativa na aquisição da língua estrangeira, surgiram estudos em número suficiente sobre o conceito de competência comunicativa. Na parte da introdução da Abordagem Comunicativa (ver a secção 2.1.4 acima), mencionamos o desenvolvimento geral do conceito de competência comunicativa (Celce-Murica, 2007), bem como os seus componentes (Vieira, Balbi, Pedrosa & Luquetti, 2015). Nesta parte, estudaremos o conceito de competência comunicativa, bem como uma continuação da investigação sobre a Abordagem Comunicativa, em termos práticos.

Refira-se ainda que as estratégias de produção não se opõem necessariamente a estratégias de receção; as estratégias de oralidade não se opõem a estratégias de escrita; e a competência comunicativa

não é uma competência complexa que consiste tão-só no somatório de várias outras competências simples (Andrade et al., 1992). Sendo assim, as estratégias apresentadas não se dirigem a nenhuma competência da língua portuguesa em particular, mas visam o desenvolvimento global da competência comunicativa. Além disso, como não existem descrições exaustivas dos processos de aprendizagem da competência comunicativa, na secção seguinte, iremos propor algumas atividades em que a atividade de comunicação é simulada ou autêntica.

De facto, as várias competências podem ser trabalhadas num tipo de atividades para desenvolver uma competência particular ou podem estar relacionadas com outra competência ao mesmo tempo. Como resultado disso mesmo, na alínea seguinte, apresentaremos alguns exemplos de atividades na sala de aula que tencionam desenvolver as competências comunicativas dos alunos. Essencialmente, há quatro tipos de atividade principalmente propostos por investigadores: dramatização (*roleplay*), entrevista, simulação e debate.

### **2.2.3.1 Dramatização**

Segundo Crookall e Oxford (1990, pp. 18-19), a dramatização (*roleplay*) refere-se a uma tarefa em que os alunos desempenham papéis previstos, frequentemente dentro de um contexto social ou situacional predefinido. Neste tipo de atividades, os alunos interpretam os papéis dados, expressar e negociar significados, usando os seus conhecimentos verbais e não verbais a fim de cumprir a tarefa.

Há muitas razões para usar a dramatização na sala de aula. Como indica Ladousse (2001, pp. 6-7), a dramatização tem várias vantagens:

A variety of experience can be brought into the classroom through role play;  
It is possible to build up these social skills from a very low level through role play;  
It enables students not just to acquire set phrases, but to learn how interaction might take place in a variety of situations;  
It can liberate students by role play as they no longer feel that their own personality is implicated;  
Perhaps the most important reason for using role play is that it is fun;  
Role play is perhaps the most flexible technique in the range, and teachers who have it at their finger-tips are able to meet an infinite variety of needs with suitable and effective role-play exercises.

A dramatização permite que os alunos ajam espontaneamente nas situações comunicativas e pode ser a base do desenvolvimento das ideias dos alunos sobre os sentimentos das pessoas e a interação em diferentes situações da vida real. A atividade da dramatização pode ser organizada em

pequenos grupos (até cinco pessoas) ou em pares. Este tamanho do grupo serve para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de falar. O quadro a seguir é um exemplo de dramatização para dois alunos.

**Quadro 4:** Exemplo de Atividade de Dramatização

**Instrução da atividade de dramatização de compras:**

Cada aluno recebe um cartão com informações sobre a sua tarefa nesta atividade. Após o recebimento dos papéis, os alunos poderão tirar as suas dúvidas sobre vocabulário novo ou qualquer outra dúvida que tenham sobre como desempenhar a atividade. Em seguida, os alunos juntam-se em pares e começam a conversa.

**Cartão do aluno 1 — Papel de cliente:**

- Cumprimente o assistente de loja
- Peça um par de sapatos de verão para ir a uma festa
- Você está a procurar uns sapatos pretos de tamanho 39
- O par de sapatos que o vendedor mostra não é adequado para si
- O segundo par não é suficiente para ser elegante
- O último par é exatamente o que você está a procurar
- Pergunte sobre o preço
- É um pouco caro, pergunte se tem desconto na loja
- Se você não os comprar, peça desculpa e saia da loja; não se esqueça de agradecimentos e despedidas
- Se você os comprar, irá pagar em dinheiro

**Cartão do aluno 2 — Papel de vendedor:**

- Cumprimente o cliente e pergunte se precisa de ajuda
- Pergunte em que tamanho e cor o cliente está interessado
- Pergunte se o cliente gostaria de experimentá-los
- Mostre modelos diferentes para tentar encontrar o que o cliente deseja
- Os sapatos custam 150 euros
- Não tem desconto nesta semana, mas na próxima sim
- Se o cliente optar por comprar os sapatos: pergunte-lhe como ele quer pagar
- Pergunte se ela tem o cartão de fidelidade da loja, e explique as vantagens: boletins, descontos, pré-vendas...

Fonte: Elaboração própria

Ao preparar a atividade de dramatização, o professor deve estar atento aos princípios importantes, de modo a garantir o sucesso dessa atividade. Saliés (1995, p. 15) combina as ideias de Van Ments (1983), Marinelli (1983), Maley & Duff (1982) e Quisenberry (1992), nos princípios seguintes:

Introduza a atividade de dramatização e mostre as suas vantagens;  
Desenvolva as ideias, preparando através do drama, exercícios com vocabulário temático. Não gaste muito tempo nessa fase. Lembre-se que parece funcionar melhor com pequenos grupos, no máximo cinco pessoas;  
Atribua funções: papéis com dicas escritas podem ser muito úteis, principalmente para alunos iniciantes e intermédios;  
Ensaie em pares ou em pequenos grupos (cerca de 10 minutos);  
Realize na sala de aula (cada grupo deve fazer a sua apresentação durante a aula);  
Dê aos alunos vários minutos, imediatamente após a promulgação, para avaliarem e criticarem as suas interações;  
Avalie o desempenho e certifique-se de que eles sabem que serão classificados conforme os seus desempenhos em língua portuguesa;  
Aborde as dificuldades na lição seguinte, como um *follow-up*.

As atividades de dramatização podem ser usadas para vários níveis linguísticos dos alunos, tanto do nível inicial quanto do nível avançado, pois o professor pode escolher uma situação complicada ou uma situação mais simples, de acordo com as competências e os níveis dos alunos.



Em síntese, a atividade de dramatização proporciona aos alunos uma oportunidade para falar a língua estrangeira em diferentes tipos de situação de comunicação e praticar a fluência e precisão, e também os ajuda a ter uma interação significativa e abrangente. Esta atividade pode ainda preparar bem os alunos para a sua vida futura em países de língua portuguesa.

### **2.2.3.2 Entrevista**

A atividade de entrevista deve ser uma tarefa significativa na Abordagem Comunicativa, porque, nela, os alunos podem envolver a língua e a prática autênticas e significativas na comunicação real. Segundo Cohen, Monion e Morrison (2007), a atividade de entrevista, em grande medida, pode estimular a motivação de aprendizagem dos alunos, porque o processo de entrevista envolve não apenas a língua estrangeira em si, mas também o comportamento humano, como as emoções, as necessidades inconscientes e as influências interpessoais.

Conforme sugerido por Klipple (1991), na sala de aula do ensino de língua estrangeira, as entrevistas podem não apenas forçar os alunos a prestar atenção ao que os outros falam, mas também podem ser usadas assim que os alunos aprendem as estruturas básicas para fazer perguntas. Por outras palavras, os alunos precisam apenas de um conjunto de conhecimentos gramaticais básicos e do vocabulário que as entrevistas possam mencionar para conduzir as entrevistas. Além disso, a atividade de entrevista pode ser uma boa compensação para o problema de os alunos geralmente não terem muitas oportunidades de fazer perguntas na sala de aula.

De facto, há também outros tipos de entrevistas, como um entrevistado e vários entrevistadores ou um entrevistador e vários entrevistados. De acordo com Klipple (1991, pp. 24-30), existem quatro tipos de entrevistas que podem ser realizadas na sala de aula:

Entrevistas autodirigidas (*self-directed interviews*): os alunos anotam as perguntas que gostariam de fazer nas folhas e depois trocam as folhas com os seus parceiros;

Entrevista em grupo (*group interviews*): em cada grupo, um aluno é questionado por todos os outros membros do grupo;

Pesquisa de opinião (*opinion poll*): cada grupo recebe um tópico, concorda em várias perguntas que deseja fazer sobre o assunto por meio de discussão e, em seguida, cada membro do grupo deve preparar uma folha de entrevista com perguntas. Depois disso, os grupos são reorganizados e em cada novo grupo há um membro de cada grupo original. Em seguida, no novo grupo, cada membro deve obter as respostas de suas perguntas dos outros membros e preencher sua folha de entrevistas. Por fim, o grupo original se reúne para resumir os resultados da entrevista.

Entrevistas guiadas (*guided interviews*): cada grupo recebe uma folha de respostas e tenta elaborar as perguntas apropriadas.

Alguns exemplos de entrevistas são os seguintes:

**Figura 3:** Pesquisa de Opinião

# Opinion poll

**FOOD**

**Breakfast**  
You have to find out what the other people in your class usually have for breakfast.  
Each of you prepares an interview card which could look like this:

Name	food?	drink?
Lisa	cornflakes	milk

**FOOD**

**Drinks**  
You have to find out which drinks the people in your class like and dislike.  
Each of you prepares an interview card which could look like this:

Name	likes?	dislikes?
Tina	milk, tea, water	orange juice

**FOOD**

**Eating out**  
You have to find out whether the other people in your class ever eat out, and if so where they go.  
Each of you prepares an interview card which could look like this:

Name	eats out?	where?
Tim	yes, sometimes	McDonald's

**FOOD**

**Favourite meals**  
You have to find out the favourite meals (main course and dessert) of the other people in your class.  
Each of you prepares an interview card which could look like this:

Name	favourite main course?	favourite dessert?
Chris	pizza	ice cream

**FOOD**

**Food hates**  
You have to find out which meals or kinds of food the other people in your class dislike.  
Each of you prepares an interview card which could look like this:

Name	food hates?
Freddie	chocolate, spinach

**FOOD**

**Weight-watching**  
You have to find out if the other people in your class think they are too fat, just right or too thin.  
Each of you prepares an interview card which could look like this:

Do you think you are:

Name	too fat?	just right?	too thin?
Bob	X		

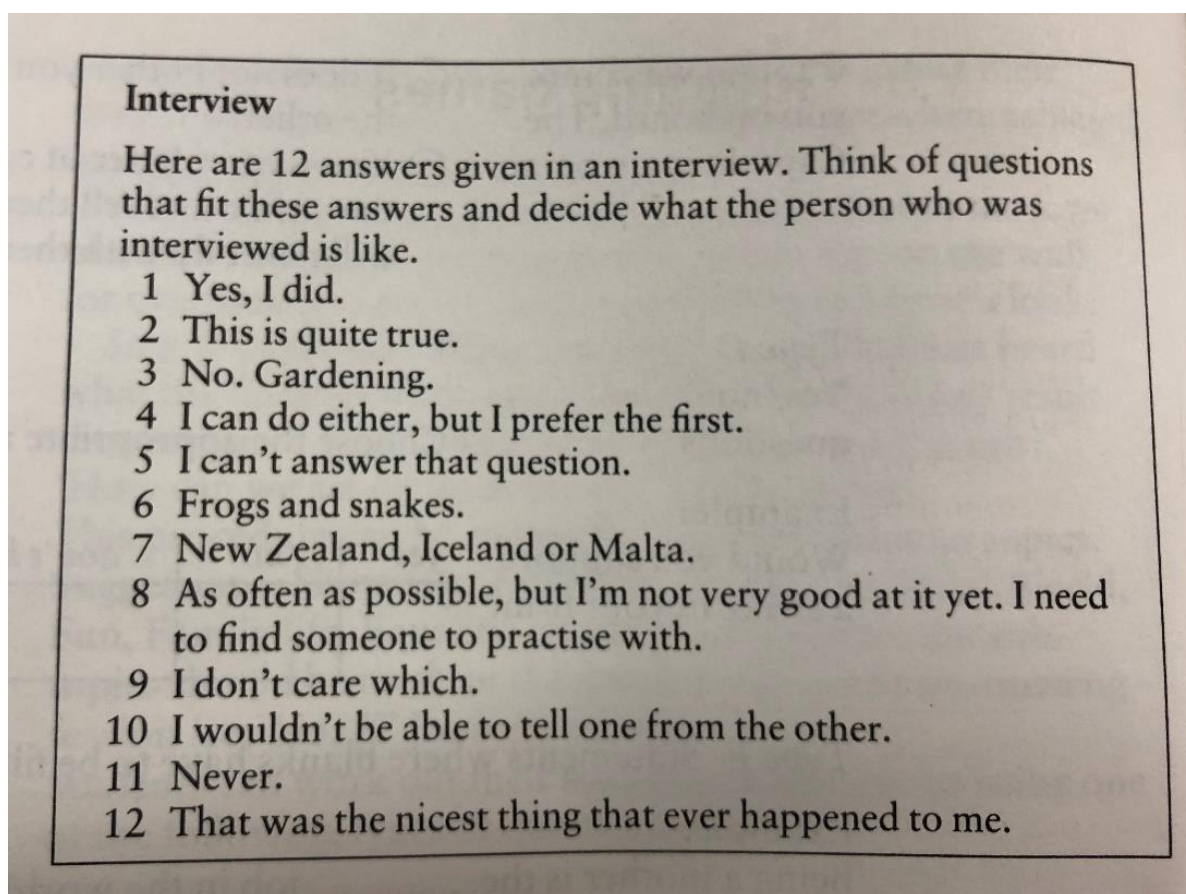
**FOOD**

**Cooking**  
You have to find out which meals or drinks the other people in your class can prepare themselves.  
Each of you prepares an interview card which could look like this:

Name	can prepare/make?
Peter	tea, porridge, sandwiches, omelettes

Fonte: Klipple, 1991, p. 142

**Figura 4:** Entrevista Guiada



Fonte: Klipple, 1991, p. 30

Esses quatro tipos de entrevistas são muito úteis no ensino de línguas estrangeiras, pois o professor pode ajustar os tópicos, o vocabulário e os conhecimentos gramaticais que serão mencionados nas entrevistas com base na escala da turma e nas competências dos alunos. Além disso, neste tipo de atividades, o professor pode participar na entrevista e desempenhar o papel de entrevistado ou entrevistador. Desta forma, estabelece uma relação mais amigável e harmoniosa com os alunos, o que pode beneficiar a eficiência do ensino, bem como o processo de aprendizagem dos alunos. Por isso, a atividade de entrevista é uma atividade ideal para desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

### **2.2.3.3 Simulação**

O termo “simulação” é um conceito mais amplo do que a dramatização, porque as simulações são geralmente complexas, longas e relativamente inflexíveis, enquanto que a dramatização é mais simples, breve e flexível (Tompkins, 1998, p. 143). Por outras palavras, uma das maiores diferenças entre

simulação e dramatização é que os alunos não precisam de desempenhar o papel de alguém, mas precisam apenas de ser eles mesmos. Pretende-se a simulação do oral e da escrita, a fim de apelar a competências verbais e não verbais.

Por exemplo, na Simulação 1 (abaixo), os alunos trabalharão em pares e falarão sobre as atividades para um fim de semana, justificando as suas propostas e aceitando ou recusando propostas referidas. Na Simulação 2, os alunos devem escrever uma carta que reflita sobre as atividades do fim de semana passado, construindo as suas personagens em situação de simulação escrita e recolhendo informações sobre os eventos passados. Nessas duas atividades de simulação, os alunos não precisam de fingir ser outra pessoa, podendo aplicar as suas competências comunicativas em situações da vida real.

#### **Quadro 5:** Atividade de Simulação 1

Simulação 1:

Planear atividades para um fim de semana com o seu colega (15-20 minutos).

Colega 1: Dar várias sugestões de atividades para o fim de semana e insistir em algumas ideias suas.

Colega 2: Discordar de algumas ideias do colega 1 e dar sugestões próprias.

Fonte: Elaboração própria

#### **Quadro 6:** Atividade de Simulação 2

Simulação 2:

Escrever uma carta que reflita sobre as atividades do fim de semana passado (150-200 palavras).

Fonte: Elaboração própria

Além das atividades de simulação simples acima, existem atividades de simulação que são mais elaboradas e complicadas. Como indica Ladousse (1987, p. 159), esse tipo de simulação requer que o ambiente seja simulado e os participantes não devem fingir, mas devem ter todos os factos e informações. Sendo assim, esse tipo de atividades de simulação geralmente exige mais tempo, materiais mais variados



e complicados e envolve mais participantes, como mostrado na Figura 5.

**Figura 5:** Atividade de Simulação 3: Fazer um Programa de Rádio

<i>Aims</i>	<p><i>Skills</i> – all four skills</p> <p><i>Language</i> – all elements</p> <p><i>Other</i> – working on a task which produces a result that can be played to others</p>
<i>Level</i>	Intermediate/advanced
<i>Organisation</i>	Class, groups, pairs
<i>Preparation</i>	Tape recorder and microphone, cassette recorder or record
<i>Time</i>	<p>player, sound effects record/cassette and music record/cassette, collection of magazine/newspaper articles with human interest stories, the use of more than one room</p> <p>3–5 hours</p>
<i>Procedure</i>	<p><i>Step 1:</i> Students may work on their own or in groups or pairs. The end product should be a radio programme 10 to 20 minutes long, consisting of short interviews or commentaries separated by advertising and music. Students work on different parts of the programme and a schedule has to be written up first of all with the different tasks clearly specified.</p> <p>Example:</p> <p>Selecting and recording the music – 2 students</p> <p>Presenters of the programme – 2 students</p> <p>Sound effects – 2 students</p> <p>First interview – 5 students</p> <p>Second interview – 4 students</p> <p>Advertisements – 6 students</p> <p>Commentary – 3 students</p> <p>Short sketch – 3 students</p> <p>More items for the programme can be introduced with larger classes.</p> <p><i>Step 2:</i> The students preparing the interviews and the commentary look through the newspaper articles to find suitable topics. When they have found a story they think interesting they decide who to interview (e.g. in a case of truancy they might want to record an interview with the pupil concerned, his teacher and parents) and write up the questions with the help of the teacher. The students working out the advertisements look through the magazines to find ideas they want to adapt. The teacher moves from group to group to help and correct written material.</p> <p><i>Step 3:</i> Before the final recording each group presents its part of the programme. Last minute alterations are made. The presenters work out their introductory remarks to each part of the programme. The sequence of the individual interviews is fixed.</p> <p><i>Step 4:</i> Final recording.</p>
<i>Remarks</i>	<p>A radio programme like this can be a valuable listening exercise for other classes. It is surprising how many original ideas the students will come up with once they get interested in the project.</p>

Fonte: Klipple, 1991, pp. 128-129

A atividade de simulação mostrada na Figura 8 requer, em primeiro lugar, alguns materiais complicados, como gravador de fita ou gravador de voz digital (ou smartphone), pré-leitura de artigos de revistas/jornais relacionados com histórias de interesse humano e uma grande sala de aula. Os alunos recebem tarefas específicas, como selecionar e gravar músicas, apresentar o programa, fazer entrevistas no programa, etc. Os detalhes do programa podem ser ajustados de acordo com o número de alunos da turma. Nesta atividade, os alunos têm a oportunidade de explorar como um programa de rádio é realizado, e de aprender sobre diferentes tarefas nesse campo. Depois disso, os alunos cumprem as tarefas e trabalham juntos. Durante esse processo, cooperam com seus colegas que têm a mesma tarefa bem como com outras pessoas que têm tarefas diferentes, e desenvolvem as suas competências comunicativas. Nesse tipo de atividades de simulação complicadas, os alunos recebem formação acerca das suas capacidades de expressar ideais de formas diferentes quando não sabem a palavra ou quando os outros não entendem o que dizem.

Segundo o programa de Educação/Formação ao Longo de Toda a Vida (E.F.T.L.V.) (2013, p. 5), na atividade de simulação, os alunos não enfatizam apenas um determinado conjunto de conhecimentos linguísticos e a comunicação eficaz deve ser o resultado, em vez do uso estritamente correto do vocabulário e das estruturas gramaticais.

No entanto, as simulações só devem ser usadas quando os alunos tiverem competências básicas nos conceitos abordados. Caso contrário, será difícil para eles tomarem decisões informadas e envolver-se realmente nas atividades propostas. Para concluir, a atividade de simulação pode facilitar a aquisição da língua estrangeira, porque os alunos se envolvem numa comunicação genuína no desempenho das suas funções.

#### **2.2.3.4 Debate**

O debate, normalmente realizado no ensino de língua estrangeira nos níveis intermédio e avançado, possui a finalidade de estimular e envolver os alunos numa situação comunicativa autêntica. A seguir, apresentamos um exemplo de um debate.

**Figura 6:** Debate sobre a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*

3. Organizar um pequeno debate sobre a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Cada grupo discute um dos itens.

---

### **Declaração Universal dos Direitos do Homem**

#### **Preâmbulo**

#### **Artigo 1.º**

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

#### **Artigo 2.º**

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

#### **Artigo 3.º**

Todo o indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

#### **Artigo 4.º**

Ninguém será mantido em escravidão ou em servidão; a escravidão e o trato dos escravos, sob todas as formas, são proibidos.

#### **Artigo 5.º**

Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.

#### **Artigo 6.º**

Todos os indivíduos têm direito ao reconhecimento em todos os lugares da sua personalidade jurídica.

#### **Artigo 7.º**

Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual protecção da lei. Todos têm direito a protecção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

#### **Artigo 8.º**

Toda a pessoa tem direito a recurso efectivo para as jurisdições nacionais competentes contra os actos que violem os direitos fundamentais reconhecidos pela Constituição ou pela lei.

#### **Artigo 9.º**

Ninguém pode ser arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Fonte: Kuzka & Pascoal, 2018, p. 246

O exemplo acima, por um lado, exige que os alunos tenham uma compreensão geral do tema dos Direitos Humanos, pensem sobre o item que escolherem e procurem evidências e materiais de apoio para justificar os seus argumentos; por outro lado, podem criar um ambiente de imersão na língua-alvo.

Na pesquisa de Santos (2017, p. V), revela-se que as atividades do debate contribuem, efetivamente, para

uma melhoria generalizada do gosto dos alunos pelas duas línguas, uma diminuição das dificuldades sentidas para se expressarem nas línguas estrangeiras, e muitos alunos referiram a importância das atividades para a sua aprendizagem e para um uso mais autónomo da língua como falantes.

Como sugerem Andrade et al. (1992, p. 216), “o debate desenvolve a criatividade e apela a competências já adquiridas [...] conhecimentos culturais são também aqui mobilizados”. Para além do desenvolvimento das competências sociolingüística e discursiva, os alunos também podem recorrer à competência estratégica para superar os seus limites na língua-alvo. De acordo com Norman, Levihn e Hedenquist (1986, p. 87), antes de iniciar o debate, os alunos precisam em primeiro lugar de estudar o tópico do debate. Dessa forma, os alunos podem ter a oportunidade de se familiarizar com o assunto e o vocabulário relevante pode ser introduzido e preparado com antecedência. No entanto, esse tipo de atividade pode não ser adequado para alunos dos níveis iniciais, pois requer uma competência avançada para declarar pontos de vista sobre determinado tópico e resumir os pontos de vista.

Algumas universidades da China, de facto, começaram a prestar atenção a esse tipo de atividade de ensino. Por exemplo, o Instituto Politécnico de Macau já tem organizado anualmente o Concurso de Debate em Língua Portuguesa para Instituições de Ensino Superior da China e da Ásia, isto nos últimos dez anos. Assim, recomenda-se que, para alunos de nível médio ou avançado, a atividade de debate seja utilizada para desenvolver a sua competência comunicativa.



## **CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS**

Para a elaboração do presente trabalho, sobretudo do que consta neste capítulo, iremos utilizar os dados obtidos através de uma pesquisa quantitativa. Esclarece Fonseca (2002, p. 20):

A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenómeno, as relações entre variáveis, etc.

Por meio da pesquisa quantitativa, investigamos o grupo representativo de estudantes chineses que aprenderam/estão a aprender Português como língua não materna em universidades da China e em países de língua portuguesa, e desta forma, devemos obter um resultado mais objetivo sobre a situação real de aprendizagem de toda a população alvo da pesquisa. Com base nesta pesquisa, teremos uma compreensão geral da aprendizagem de PLNM em universidades da China e da aprendizagem de PLNM em países de língua portuguesa, e compararemos os efeitos de aprendizagem em universidades da China bem como em países de língua portuguesa, com vista a revelar as competências de língua portuguesa mais frágeis e buscar preencher as lacunas existentes no ensino da língua portuguesa na China.

### **3.1 Tipo de investigação realizada: uma pesquisa quantitativa**

O objetivo desta pesquisa é descobrir e descrever as áreas de aprendizagem de PLNM que apresentam maiores dificuldades para alunos chineses através da comparação dos resultados do inquérito da aprendizagem de PLNM de alunos chineses em universidades da China, bem como universidades em países de língua portuguesa. Esta investigação usa o método de pesquisa quantitativa. O questionário é composto por 18 perguntas. Há perguntas fechadas, abertas e de múltiplas escolhas. Dois critérios foram utilizados na seleção dos participantes desta pesquisa: experiência de aprendizagem em universidades chinesas e a experiência de intercâmbio ou de curso de mestrado em países de língua portuguesa.

Nesta pesquisa, três questões principais foram exploradas. Primeiro, foram solicitadas informações básicas aos participantes, incluindo idade, sexo, as universidades onde frequentaram as

aulas de língua portuguesa na China e em países de língua portuguesa. Em segundo lugar, os participantes foram convidados a fazer uma autoavaliação de suas competências sobre a aprendizagem de língua portuguesa na China, bem como informações sobre os cursos em universidades da China. Depois, os participantes foram convidados a fazer uma autoavaliação das suas competências sobre a aprendizagem de língua portuguesa e comparar as experiências de aprendizagem em países de língua portuguesa com as da China.

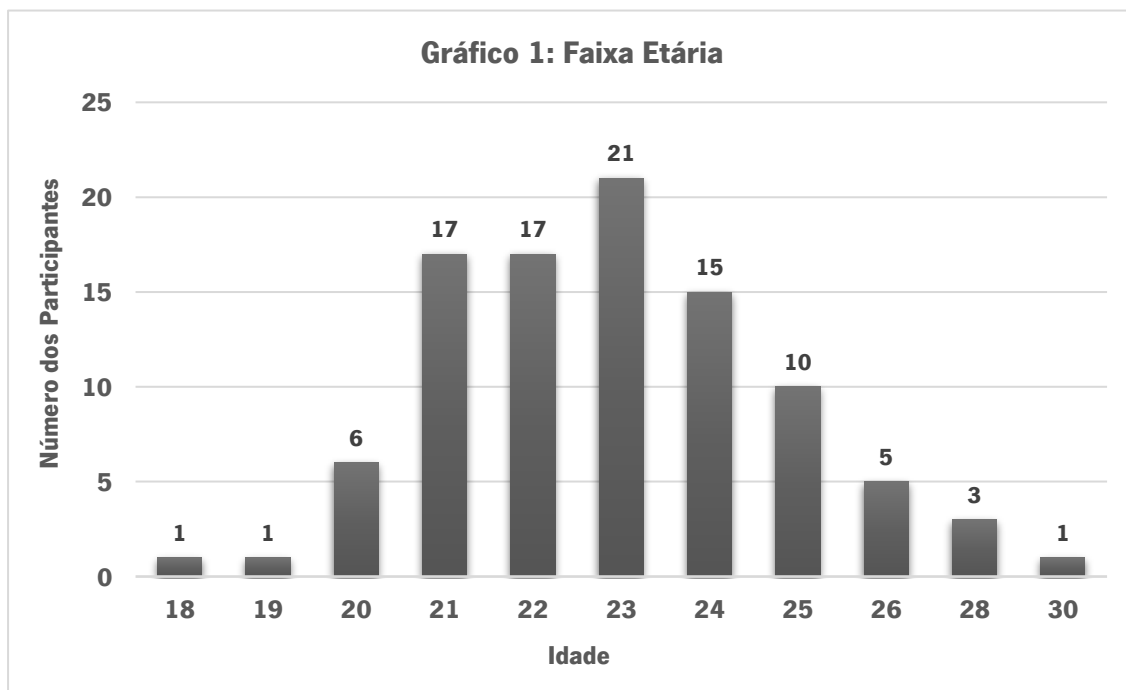
Realizamos o inquérito da seguinte forma: Aplicamos o questionário aos alunos chineses que estão agora a aprender língua portuguesa em países de língua portuguesa, bem como os que acabaram o estudo de língua portuguesa. O link do inquérito foi enviado através de meios eletrónicos para os investigados. Recebemos 116 questionários e 19 deles foram considerados inválidos porque não cumprem os critérios de serem de alunos com cursos de língua portuguesa em universidades da China (15 deles) e de ter experiência de intercâmbio ou ter cursos de mestrado em países de língua portuguesa (4 deles). A análise a seguir será baseada nos 97 questionários considerados válidos que recebemos.

## **3.2 Análise dos resultados**

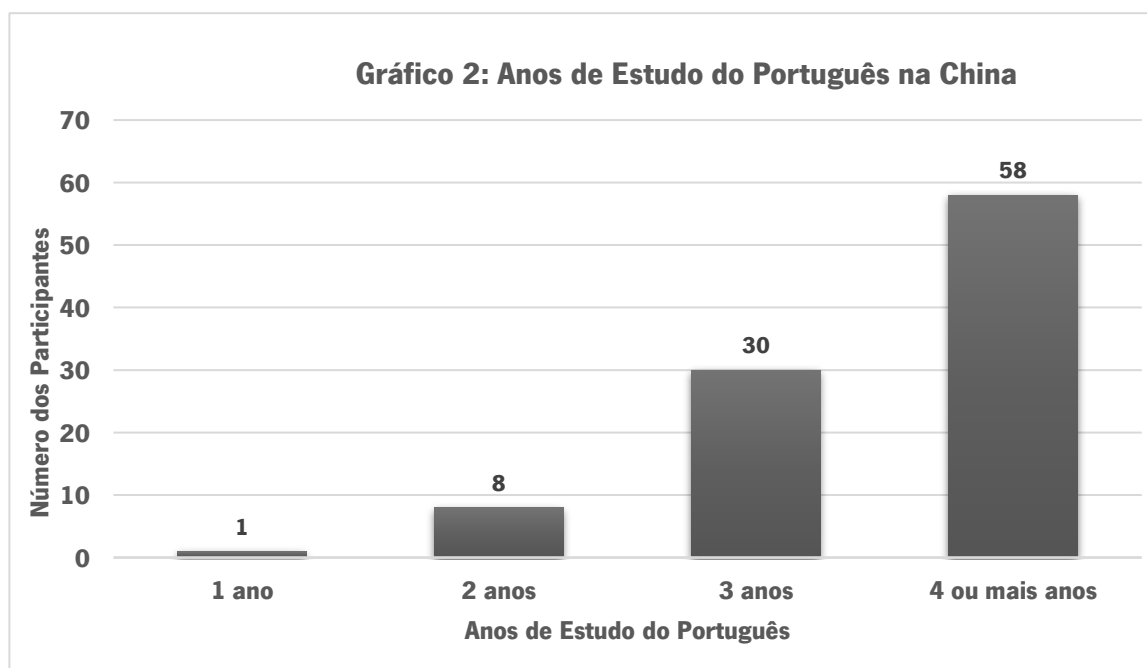
### **3.2.1 População alvo**

Como já anteriormente ficou dito, no presente trabalho propomo-nos analisar os efeitos de aprendizagem em universidades da China bem como em países de língua portuguesa. Para isso, foram aplicados questionários aos alunos que aprenderam/estão a aprender Português como língua não materna em universidades da China e, ao mesmo tempo, fizeram/estão a fazer o programa de intercâmbio/curso de mestrado em países de língua portuguesa.

Nos 97 questionários válidos, 83,51% (81) dos participantes são do sexo feminino e 16,49% (16) são do sexo masculino. A faixa etária é de 18 a 30 anos. O Gráfico 1 indica a faixa etária dos participantes em detalhe. A maioria dos participantes tem entre 21 e 24 anos de idade. E 58 deles (59,79%) já aprenderam a língua portuguesa durante mais de quatro anos. O Gráfico 2 seguinte ilustra o número de anos que aprenderam a língua portuguesa em detalhe.



Fonte: Elaboração própria



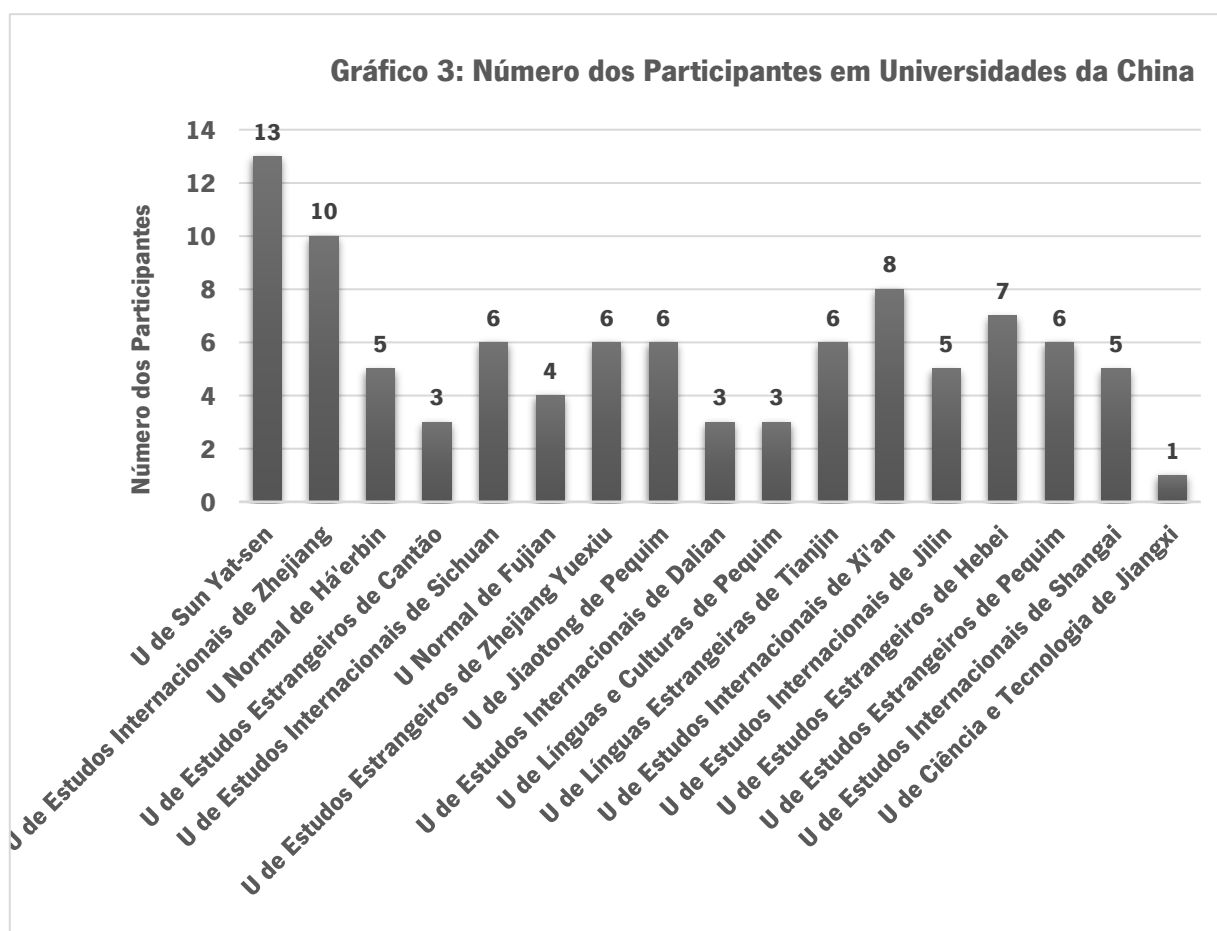
Fonte: Elaboração própria

### 3.2.2 Aprendizagem de PLNM em universidades chinesas

Nesta parte, investigamos a situação atual dos cursos de PLNM em universidades chinesas, destacando os seguintes aspectos: as universidades frequentadas, os manuais usados nos cursos de PLNM, o número total de horas dos cursos de PLNM no semestre, a autoavaliação das competências linguísticas dos entrevistados, bem como as práticas das competências de produção oral e de compreensão oral na sala de aula.

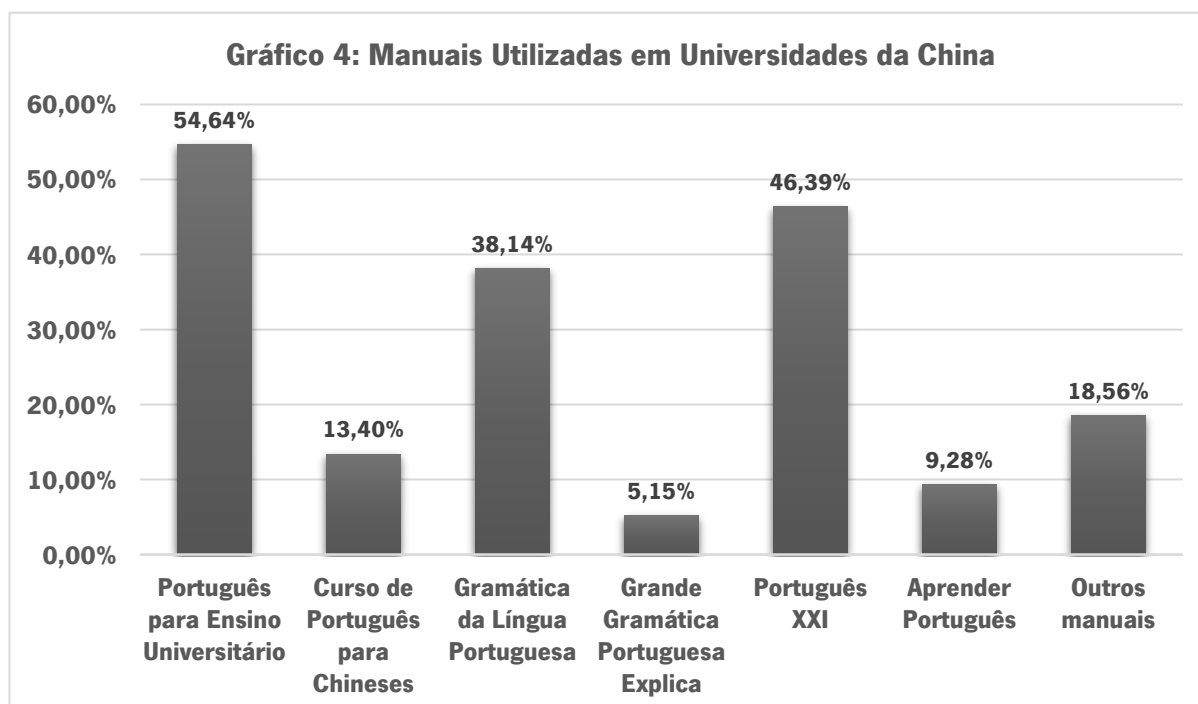
#### 3.2.2.1 Universidades frequentadas

De acordo com os questionários, os 97 participantes vêm de 17 universidades da China Continental, das quais 9 têm cursos de língua portuguesa estabelecidos antes de 2010 e 8 estabelecidos após 2010. O gráfico a seguir fornece uma imagem mais clara da distribuição dos participantes em cada universidade da China.



Fonte: Elaboração própria

### 3.2.2.2 Manuais utilizados



Fonte: Elaboração própria

Nas universidades da China Continental, os manuais usados foram: *Português para o Ensino Universitário*, *Curso de Português para Chineses*, *Gramática da Língua Portuguesa*, *Grande Gramática Portuguesa Explica*, *Português XXI*, e *Aprender Português*. Podemos ver no Gráfico 4 que, *Português para o Ensino Universitário* (54,64%), *Português XXI* (46,39%), e *Gramática da Língua Portuguesa* (38,14%) são os manuais mais utilizados nos cursos de PLNM em universidades chinesas.

É importante salientar que todos esses manuais têm focos diferentes em relação a competências linguísticas. Como sugere Han (2016), o objetivo do *Português para o Ensino Universitário* e *Curso de Português para Chineses* é, em primeiro lugar, desenvolver a competência gramatical dos alunos, com base na qual os alunos conseguem aprender a comunicar em português em diferentes situações da vida cotidiana. Além disso, o conteúdo desses dois manuais é muito semelhante, no qual os diálogos e textos são todos artificiais, com o objetivo de introduzir as estruturas e regras gramaticais.

O manual *Português XXI*, segundo Han (2016, p. 65), “foi concebido com base na abordagem comunicativa, com o objetivo de promover a aprendizagem do português de forma ativa e participativa, revelando uma preocupação na preparação de aprendentes capazes de comunicarem eficazmente.” De certo modo, o manual *Português XXI* é diferente dos outros manuais porque atribui mais importância à

competência de compreensão oral e de produção oral dos alunos, embora não esqueça a importância de compreensão escrita e da produção escrita, tendo como base textos autênticos retirados da imprensa escrita.

Além disso, o manual de gramática, *Gramática da Língua Portuguesa* também é popular no ensino da língua portuguesa na China. Este manual é normalmente utilizado como material auxiliar. Os professores das universidades da China costumam usar os exercícios de gramática deste manual para reforçar os conhecimentos gramaticais dos alunos.

Com base nos resultados da pergunta dos manuais utilizados em universidades da China, é evidente que embora muitos cursos de PLNM em universidades chinesas já adotem os manuais que focam na estimulação do desenvolvimento da competência comunicativa, há outros que ainda usam manuais fechados e tendem a privilegiar a competência gramatical nos seus cursos de PLNM.

### **3.2.2.3 Auto-avaliação das competências sobre a aprendizagem de língua portuguesa**

Nesta parte, os participantes são convidados a ordenar as suas competências, incluindo a competência de leitura, a competência gramatical, a competência de escrita, a competência de compreensão oral e a competência de produção oral, sobre a aprendizagem de língua portuguesa na China, marcando com 1 a competência melhor e com 5 a competência menor. Os resultados desta questão são os seguintes:

Pergunta 4: Ordene de 1 a 5 (1=melhor competência, 5=menor competência) as suas competências sobre a aprendizagem de língua portuguesa na China:

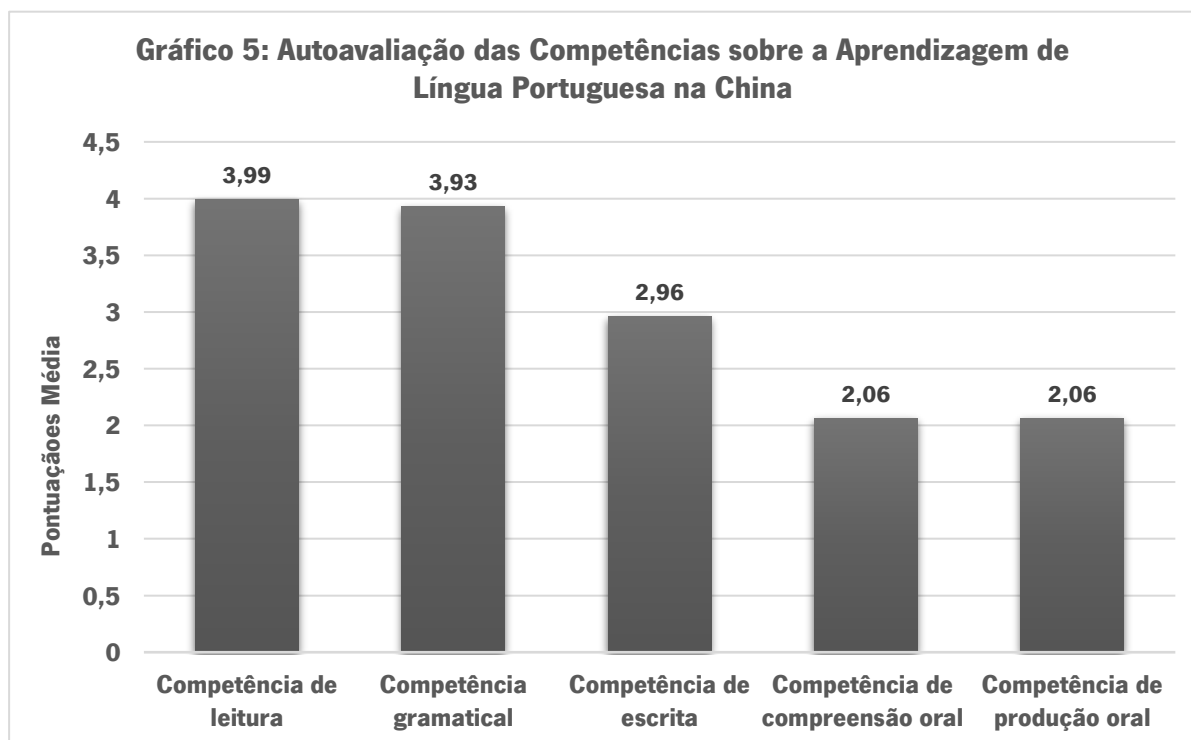
- ☐ Leitura
- ☐ Gramática portuguesa
- ☐ Escrita em português
- ☐ Compreensão oral
- ☐ Produção oral

**Tabela 1:** Resultados da Pergunta 4

	Ordem 1	Ordem 2	Ordem 3	Ordem 4	Ordem 5
Leitura	38	26	26	4	1
Gramática portuguesa	33	39	11	6	5
Escrita em português	13	16	36	16	13
Compreensão oral	4	11	13	28	41
Produção oral	9	3	9	40	34

Fonte: Elaboração própria

Neste tipo de pergunta, vamos avaliar os resultados com as pontuações médias de cada competência. O método de cálculo da pontuação média é o seguinte: pontuação média de cada competência=  $(\sum \text{frequência} \times \text{ponto}) / \text{número de participantes}$ . O ponto é determinado pela sua “ordem”. Nesta pergunta, existem 5 competências, a competência marcada com 1 acumula 5 pontos, a competência marcada com 2 acumula 4 pontos, a competência marcada com 3 acumula 3 pontos, a competência marcada com 4 acumula 2 pontos e a competência marcada com 5 acumula 1 ponto. Por exemplo, a competência de leitura é marcada com 1 por 39 vezes, marcada com 2 por 28 vezes, marcada com 3 por 26 vezes, marcada com 4 por 4 vezes e marcada com 5 por 1 vezes, por isso a pontuação média da competência de leitura=  $(38 \times 5 + 26 \times 4 + 28 \times 3 + 4 \times 2 + 1 \times 1) / 97 = 3,99$  pontos. A competência de compreensão oral é marcada com 1 por 4 vezes, marcada com 2 por 11 vezes, marcada com 3 por 13 vezes, marcada com 4 por 28 vezes e marcada com 5 por 41 vezes, por isso a pontuação média desta competência=  $(4 \times 5 + 11 \times 4 + 13 \times 3 + 28 \times 2 + 41 \times 1) / 97 = 2,06$  pontos. A pontuação média de cada competência reflete o ranking geral dessas competências na aprendizagem do aluno. Quanto maior a pontuação média, maior o peso tem no ranking geral das competências do aluno. O Gráfico 5 mostra a pontuação média de cada competência dos alunos.



Fonte: Elaboração própria

Como referem Canale & Swain (1980, p. 2), existe uma distinção entre as abordagens baseadas na comunicação (*communication-based approaches*) e as abordagens baseadas na gramática (*grammar-based approaches*). As abordagens baseadas na gramática referem-se às organizadas com base nas formas gramaticais, tais como formas fonológicas, formas morfológicas, padrões sintáticos e lexicais (Canale & Swain, 1980, p. 2). Os manuais, tais como *Português para Ensino Universitário*, *Curso de Português para Chineses*, e *Gramática da Língua Portuguesa*, são tipicamente baseados na gramática, uma vez que se concentram nas maneiras pelas quais essas formas gramaticais podem ser combinadas para produzir frases gramaticalmente corretas. As abordagens comunicativas são organizadas com base nas funções comunicativas, tais como pedir desculpas, convidar, prometer, e, por outras palavras, enfatizam a capacidade de aplicar formas gramaticais específicas a diferentes funções comunicativas (Canale & Swain, 1980, p. 2). Assim se percebe porque nesta autoavaliação, a competência gramatical e a competência de leitura obtêm melhores resultados do que as competências de produção oral e de compreensão oral.



### 3.2.2.4 Adequação da quantidade das práticas de compreensão oral e de produção oral

No que diz respeito à competência da compreensão oral da língua portuguesa, pedimos aos participantes que assinalassem os exercícios de compreensão oral que fizeram com mais frequência nas aulas. Os resultados são os seguintes:

Pergunta 5: No que diz respeito à competência da compreensão oral de língua portuguesa, que exercícios fez com mais frequência nas aulas? (Pode só assinalar apenas um):

☐ Audição de gravação das notícias, músicas, diálogos

☐ Visualização de vídeos das notícias, músicas, diálogos

☐ Visualização de filmes

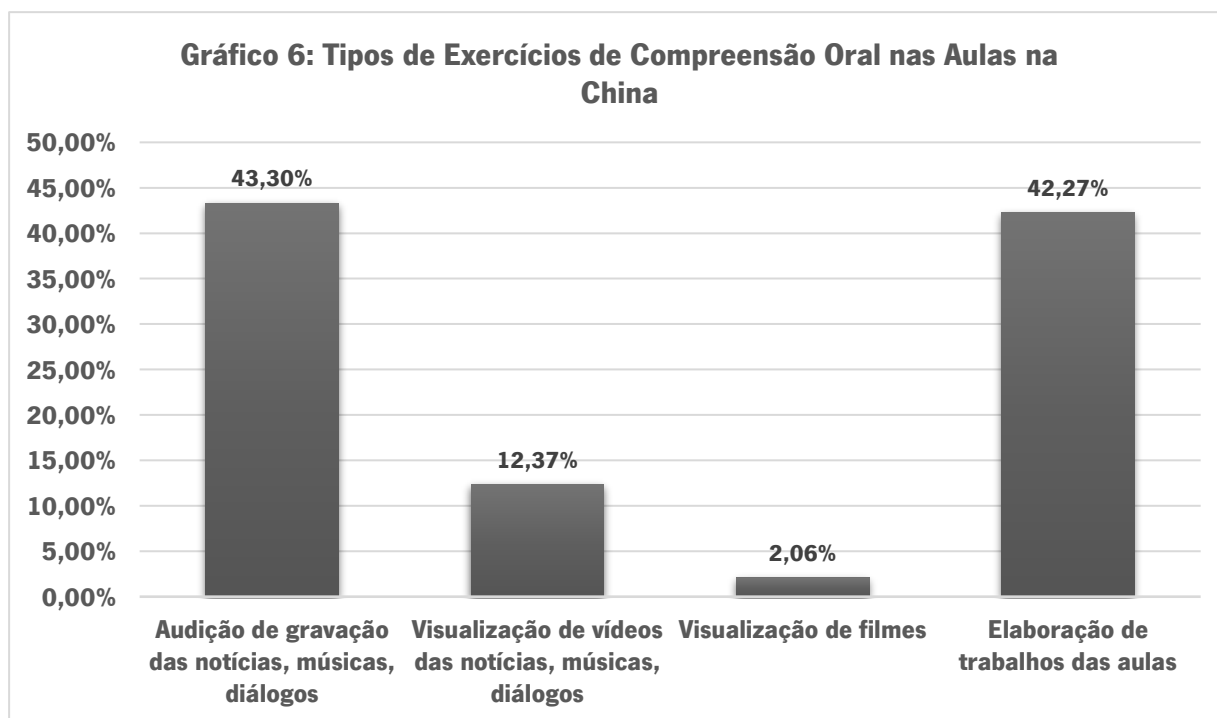
☐ Elaboração de trabalhos das aulas (apresentações individuais/em grupo, diálogos/conversas com os colegas/professores, etc.)

**Tabela 2:** Resultados da Pergunta 5

Audição de gravação das notícias, músicas, diálogos	42
Visualização de vídeos das notícias, músicas, diálogos	12
Visualização de filmes	2
Elaboração de trabalhos das aulas (apresentações individuais/em grupo, diálogos/conversas com os colegas/professores, etc.)	41

Fonte: Elaboração própria

Como mostrado no Gráfico 6, os exercícios que fizeram com mais frequência nas aulas são a audição de gravação das notícias, músicas, e diálogos, que representa 43,3%, e a elaboração de trabalhos das aulas (apresentações individuais/em grupo, diálogos/conversas com os colegas/professores, etc.), que representa 42,27%. A visualização de vídeos das notícias, músicas e diálogos é apenas de 12,37% e a visualização de filmes é de 2,06%.



Fonte: Elaboração própria

Os resultados desta questão são compreensíveis, porque em termos do desenvolvimento da competência de compreensão oral, quase todos dos manuais utilizados em cursos de PLNM em universidades da China constam apenas de audição de gravação de notícias, diálogo, etc., e umas práticas de diálogos/conversas. Todavia, na pesquisa de Sueyoshi e Hardison (2005), mostra-se que os sinais faciais e gestos são informativos e úteis para compreensão oral. Além disso, os vídeos, como materiais pedagógicos autênticos e amadores, podem ser mais interessantes para os alunos, assim podendo aumentar a sua motivação para aprender a língua portuguesa. Em suma, a utilização de recursos audiovisuais, permite que os alunos entendam melhor o que ouviram ao ver os gestos, expressões faciais e movimentos labiais, que podem ser benéficos para o desenvolvimento da sua competência de compreensão oral.

Para além das práticas de compreensão oral nas aulas, investigamos também as práticas de produção oral em cursos de PLNM em universidades da China. Os resultados desta pergunta são os seguintes:

Pergunta 6: Que percentagem do tempo das aulas é utilizada nas práticas de produção oral:

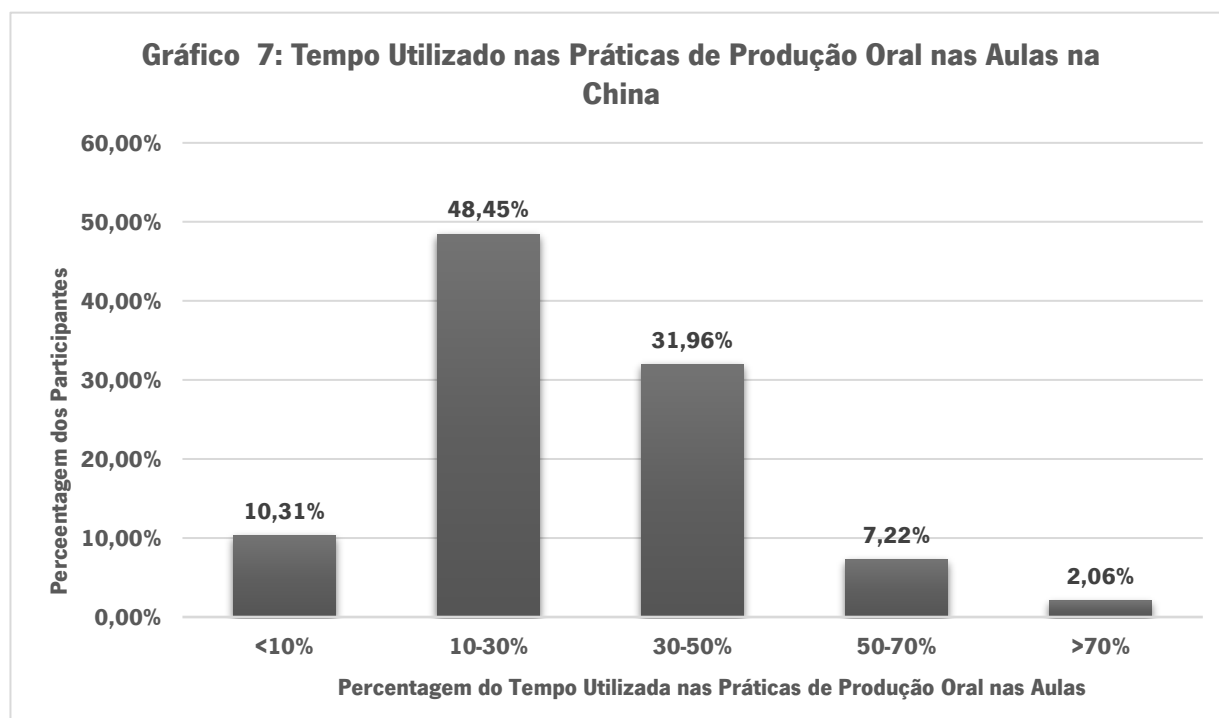
☐ >70%      ☐ 50-70 %      ☐ 30-50%      ☐ 10-30%      ☐ <10%

**Tabela 3:** Resultados da Pergunta 6

>70%	2
50-70%	7
30-50%	31
10-30%	47
<10%	10

Fonte: Elaboração própria

A percentagem do tempo das aulas utilizada nas práticas de produção oral é mostrada no Gráfico 7.



Fonte: Elaboração própria

Observamos que na maioria dos cursos de PLNM, a percentagem do tempo utilizada nas práticas de produção oral nas salas de aula na China é inferior a 30%, e apenas 9,28% dos participantes no total responderam que a percentagem do tempo utilizada nas práticas de produção oral é superior a 50%.

Em seguida, analisaremos a relação entre as práticas de produção oral nas aulas e a autoavaliação das competências de produção oral e de compreensão oral sobre a aprendizagem de língua portuguesa na China através da comparação do ranking da competência de produção oral em 3.2.2.3 com a percentagem do tempo utilizada nas práticas de produção oral nas aulas na China. Calculamos as pontuações médias das competências de produção oral e de compreensão oral da mesma maneira em 3.2.2.3 com base em dados recolhidos nos inquéritos como mostrado abaixo:

**Tabela 4:** Resultados do Ranking Geral das Competências de Produção Oral e de Compreensão Oral em cada Categoria de Percentagem do Tempo Utilizado nas Práticas de Produção Oral nas Aulas na China

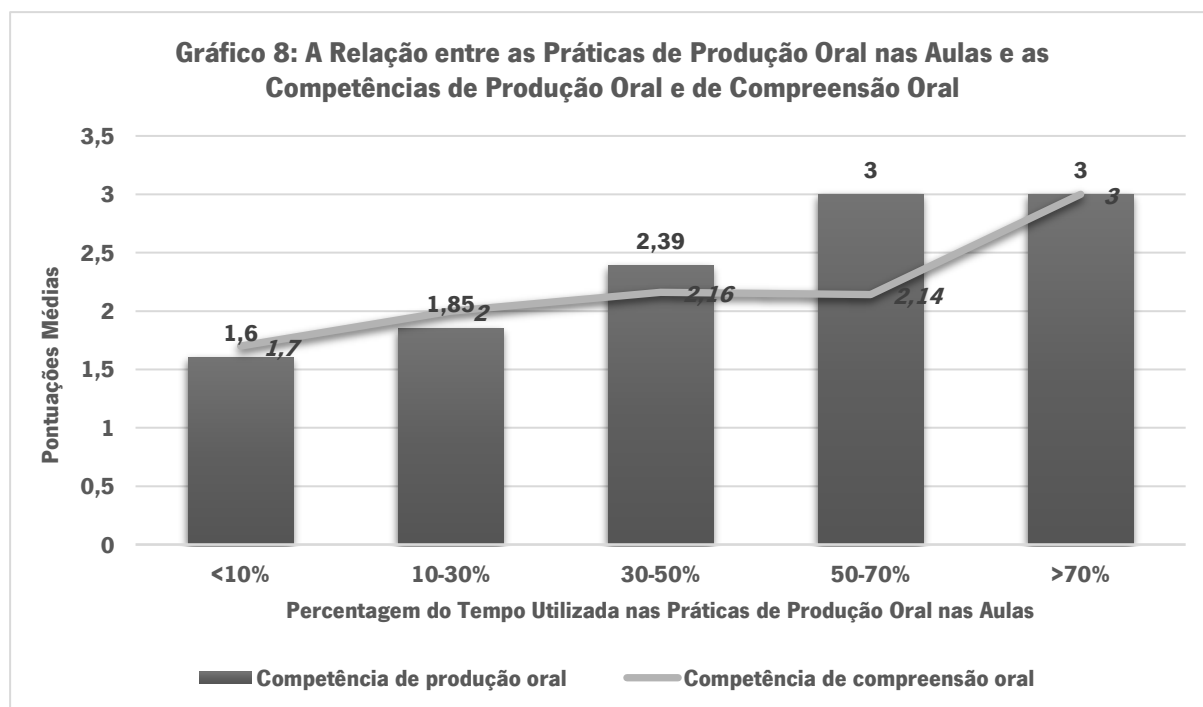
ordem da competência de produção oral a percentagem do tempo (%)	Ordem 1	Ordem 2	Ordem 3	Ordem 4	Ordem 5	Número de participantes
10%	0	0	1	4	5	10
10-30%	3	0	4	20	20	47
30%-50%	6	1	1	14	9	31
50%-70%	0	1	3	2	1	7
>70%	0	1	0	1	0	2
ordem da competência de compreensão oral a percentagem do tempo (%)	Ordem 1	Ordem 2	Ordem 3	Ordem 4	Ordem 5	Número de participantes
10%	0	1	0	4	5	10
10-30%	1	5	6	16	19	47
30%-50%	2	4	5	6	14	31
50%-70%	0	1	2	1	3	7
>70%	0	1	0	0	1	2

Fonte: Elaboração própria

A pontuação média de cada competência=  $(\Sigma \text{ frequência} \times \text{ponto}) / \text{número de participantes}$ . Existem 5 categorias de “percentagem do tempo utilizada nas práticas de produção oral nas salas de aula na China”, e os números de participantes de cada categoria são diferentes. Por exemplo, na categoria de “10% do tempo utilizada nas práticas de produção oral nas salas de aula na China”, há 10 participantes, e na categoria de “10%-30% do tempo utilizada nas práticas de produção oral nas salas de aula na China”, há 47 participantes. Como explicado acima em 3.2.2.3, a competência marcada com 1 acumula 5 pontos, a competência marcada com 2 acumula 4 pontos, a competência marcada com 3 acumula 3 pontos, a competência marcada com 4 acumula 2 pontos e a competência marcada com 5 acumula 1 ponto. A competência de produção oral na categoria de “10% do tempo utilizada nas práticas de produção oral nas salas de aula na China” é marcada com 1 por 0 vezes, marcada com 2 por 0 vezes, marcada com 3 por 1 vezes, marcada com 4 por 4 vezes e marcada com 5 por 5 vezes, por isso a pontuação média da competência de produção oral desta categoria=  $(0 \times 5 + 0 \times 4 + 1 \times 3 + 4 \times 2 + 5 \times 1) / 10 = 1,6$  pontos. A competência de compreensão oral na categoria de “10% do tempo utilizada nas práticas de produção oral nas salas de aula na China” é marcada com 1 por 0 vezes, marcada com 2 por 1 vezes, marcada com 3 por 0 vezes, marcada com 4 por 4 vezes e marcada com 5 por 5 vezes, por isso a pontuação média da competência de produção oral desta categoria=  $(0 \times 5 + 1 \times 4 + 0 \times 3 + 4 \times 2 + 5 \times 1) / 10 = 1,7$  pontos.

Como ilustrado no Gráfico 8, as pontuações médias das competências de produção oral e de compreensão oral do grupo dos participantes que responderam que a percentagem do tempo utilizada nas práticas de produção oral nas salas de aula é inferior a 10%, são respetivamente 1,6 e 1,7, e para os participantes que responderam que a percentagem do tempo utilizada nas práticas de produção oral nas salas de aula é de 10% a 30%, as pontuações médias são respetivamente 1,85 e 2. O grupo dos participantes que responderam que a percentagem do tempo utilizada nas práticas de produção oral nas salas de aula é de 30% a 50%, as pontuações médias aumentam ligeiramente para 2,39 e 2,16. Entretanto, para os participantes, que responderam que a percentagem do tempo utilizada nas práticas de produção oral nas salas de aula é de 50% a 70% e superior a 70%, as pontuações médias das

competências de produção oral e de compreensão oral são muito mais elevadas, sendo respetivamente 3 e 2,14, 3 e 3 (ver Gráfico 8).



Fonte: Elaboração própria

Revela-se que, para os participantes cujos cursos de PLNM distribuem menos tempo nas práticas de produção oral nas salas de aula, as suas competências de produção oral e de compreensão oral são consideradas mais frágeis. Pelo contrário, para os participantes cujos cursos de PLNM distribuem mais de 50% do tempo nas práticas de produção oral nas salas de aula, as competências de produção oral e de compreensão oral são relativamente melhores.

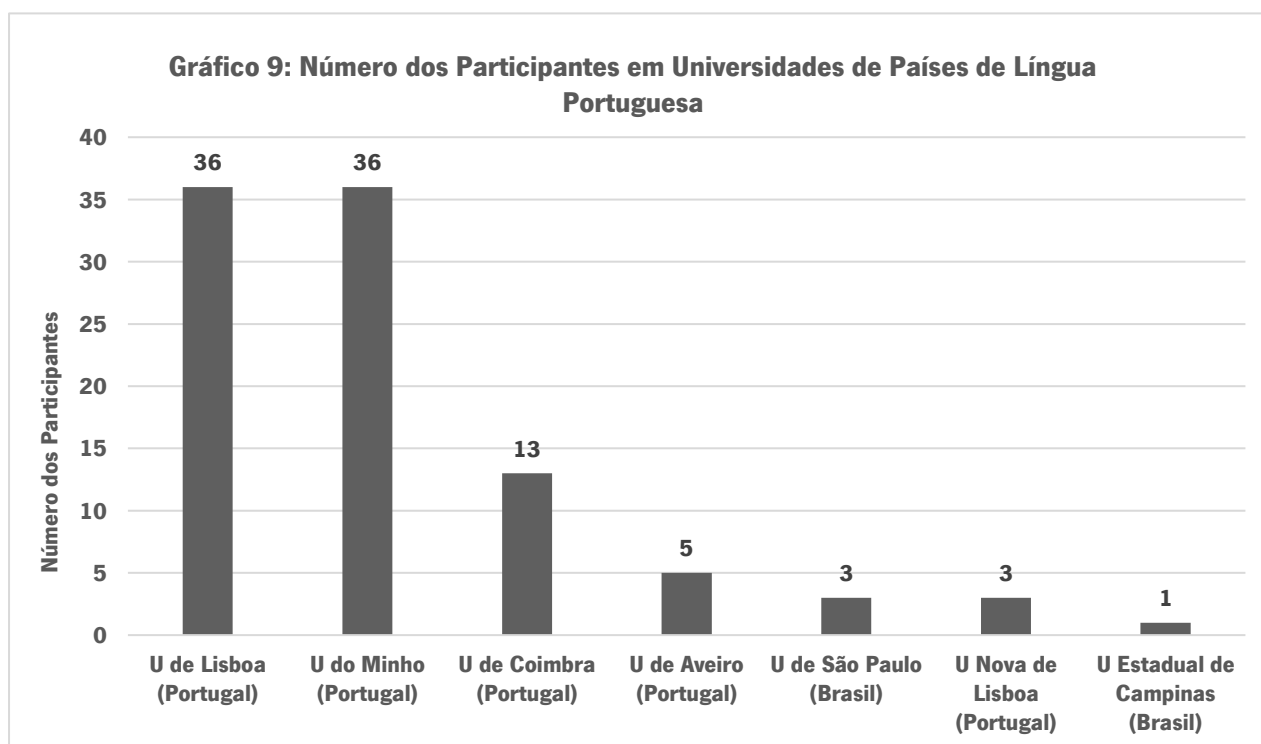
A partir da análise do Gráfico 8, percebemos que quanto mais tempo utilizado nas práticas de produção oral nas salas de aula, melhor as competências de produção oral e de compreensão oral dos alunos.

### 3.2.3 Aprendizagem de PLNM em países de língua portuguesa

Além da investigação da situação atual dos cursos de PLNM em universidades chinesas, também pesquisamos a situação de aprendizagem de PLNM em países de língua portuguesa, a fim de descobrir os impactos das experiências de aprendizagem em países de língua portuguesa sobre as competências de língua portuguesa dos alunos.

### 3.2.3.1 Universidades e países em que fizeram/estão a fazer o programa de intercâmbio/curso de mestrado

De acordo com os questionários, os mesmos 97 participantes fizeram/estão a fazer o programa de intercâmbio/curso de mestrado nas 7 universidades de países de língua portuguesa, das quais duas são do Brasil e cinco são de Portugal. Como mostrado no Gráfico 9, 36 participantes fizeram/estão a fazer o programa de intercâmbio/curso de mestrado na Universidade de Lisboa (Portugal), 36 na Universidade do Minho (Portugal), 13 na Universidade de Coimbra (Portugal), 5 na Universidade de Aveiro (Portugal), 3 na Universidade de São Paulo (Brasil), 3 na Universidade Nova de Lisboa (Portugal), e 1 na Universidade Estadual de Campinas (Brasil). A maioria dos participantes fizeram/estão a fazer o programa de intercâmbio/curso de mestrado nas Universidade de Lisboa e Universidade do Minho.



Fonte: Elaboração própria

### 3.2.3.2 Auto-avaliação das competências sobre a aprendizagem de língua portuguesa

Para fazer uma comparação entre os efeitos de aprendizagem em universidades da China bem como em países de língua portuguesa, pedimos aos participantes para fazerem uma outra auto-avaliação das suas competências de língua portuguesa sobre a aprendizagem em países de língua portuguesa, nomeadamente Portugal e o Brasil. Calculamos as pontuações médias das competências de produção

oral e de compreensão oral da mesma maneira em 3.2.2.3: pontuação média de cada competência= ( $\Sigma$  frequência  $\times$  ponto) / número de participantes. O ponto é determinado pela sua “ordem”. Nesta pergunta, existem 5 competências, a competência marcada com 1 acumula 5 pontos, a competência marcada com 2 acumula 4 pontos, a competência marcada com 3 acumula 3 pontos, a competência marcada com 4 acumula 2 pontos e a competência marcada com 5 acumula 1 ponto. Por exemplo, a competência de produção oral é marcada com 1 por 26 vezes, marcada com 2 por 20 vezes, marcada com 3 por 12 vezes, marcada com 4 por 24 vezes e marcada com 5 por 15 vezes, por isso a pontuação média da competência de leitura=  $(26 \times 5 + 20 \times 4 + 12 \times 3 + 24 \times 2 + 15 \times 1) / 97 = 3,19$  pontos. Os resultados desta pergunta são os seguintes:

Pergunta 8: Ordene de 1 a 5 (1=melhore competência, 5=menor competência) as suas competências sobre a aprendizagem de língua portuguesa em Portugal ou Brasil:

- ☐ Leitura
- ☐ Gramática portuguesa
- ☐ Escrita em português
- ☐ Compreensão oral
- ☐ Produção oral

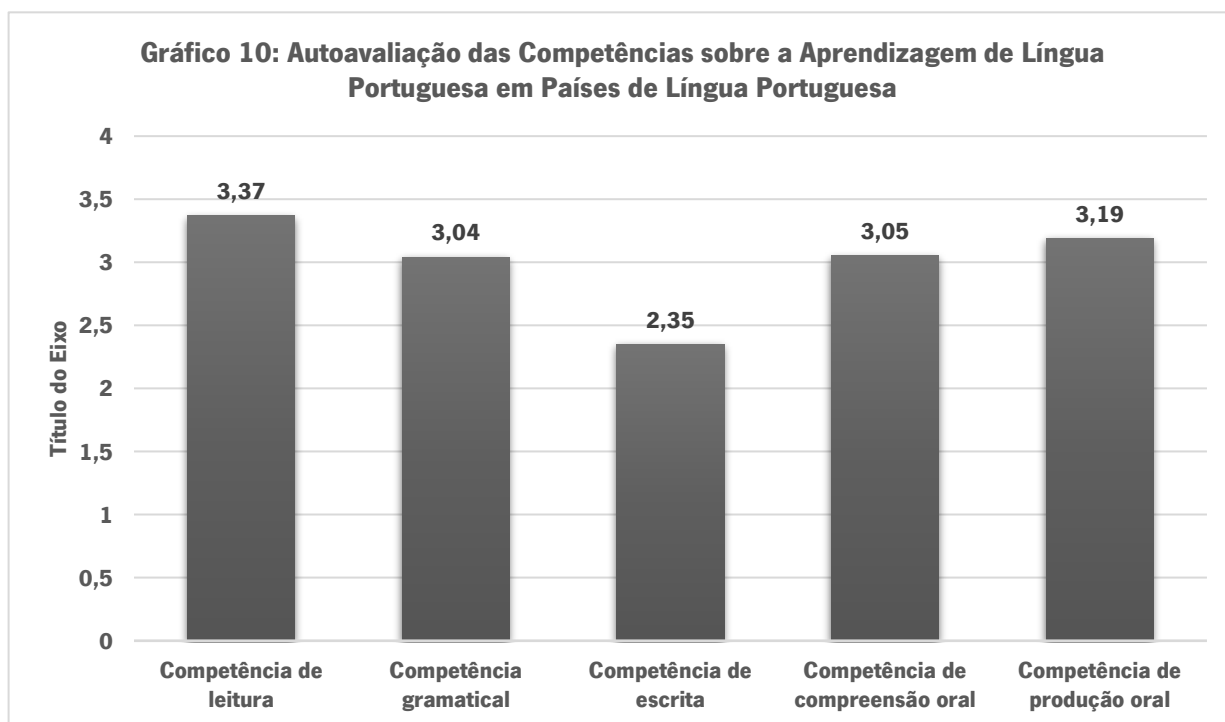
**Tabela 5:** Resultados da Pergunta 8

	Ordem 1	Ordem 2	Ordem 3	Ordem 4	Ordem 5
Leitura	29	19	21	15	13
Gramática portuguesa	17	20	25	20	15
Escrita em português	7	10	24	25	31
Compreensão oral	18	28	15	13	23
Produção oral	26	20	12	24	15

Fonte: Elaboração própria

As pontuações médias das autoavaliações das competências são mostradas no Gráfico 10. Percebe-se claramente que as pontuações médias das competências de produção oral e de compreensão oral atingiram, respectivamente, 3,19 e 3,05, e as pontuações médias das competências de leitura, gramatical e de escrita são respetivamente 3,37, 3,04, 2,35.





Fonte: Elaboração própria

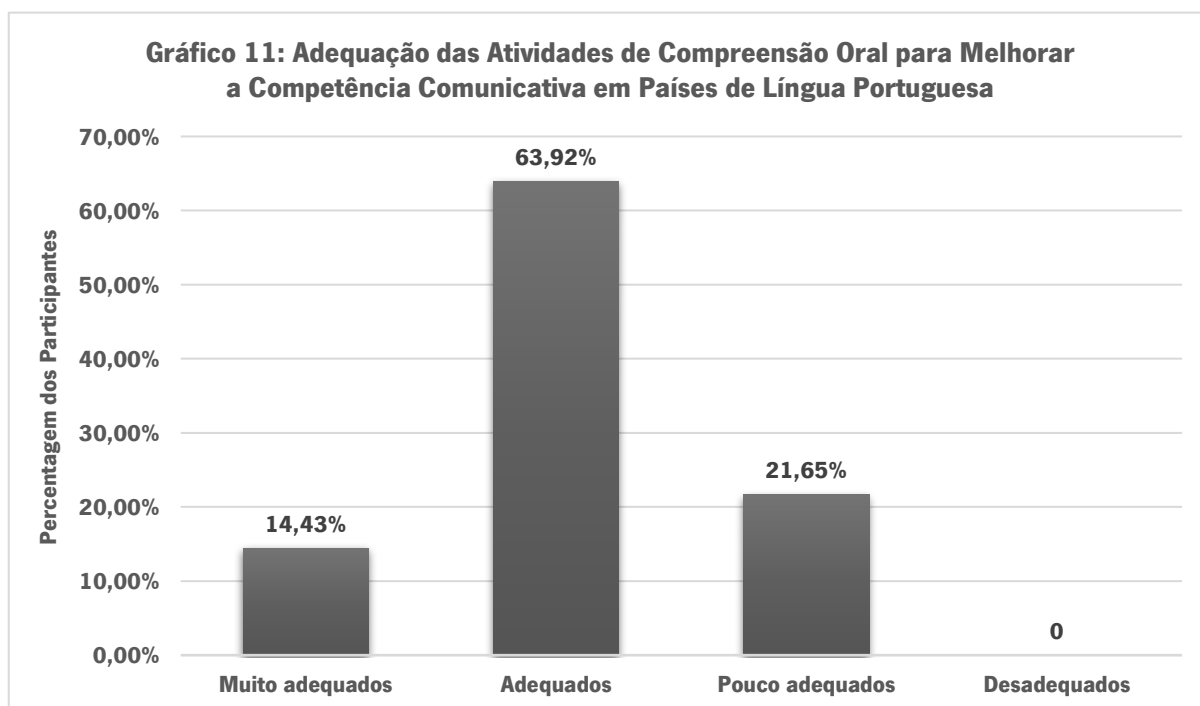
Depois, comparamos os pontos médios das competências de duas autoavaliações (ver Gráfico 5 e Gráfico 10). Como facilmente se observa no Gráfico 5 e no Gráfico 10, por um lado, as pontuações médias das competências de produção oral e compreensão oral sobre a aprendizagem em países de língua portuguesa (3,19 e 3,05) são muito mais elevados do que as sobre a aprendizagem na China (2,06 e 2,06). Pensamos que a causa principal poderá residir no facto de estes participantes terem mais oportunidades de comunicar em português e de o ambiente da língua portuguesa lhes permitir que pratiquem o português ao nível de interação oral de forma mais eficaz.

Por outro lado, também podemos observar que a pontuação média da competência de leitura sobre a aprendizagem em países de língua portuguesa diminuiu de 3,99 para 3,37, a pontuação média da competência gramatical diminuiu de 3,93 para 3,04 e a pontuação média da competência de escrita diminuiu de 2,96 para 2,35. Isso não significa que depois da aprendizagem em países de língua portuguesa os participantes têm menos competências de leitura, gramatical e de escrita do que antes na China. A razão deste facto é que as suas competências de produção oral e de compreensão oral são significativamente desenvolvidas e são melhores do que as competências de leitura, gramatical e de escrita.

### 3.2.3.3 Adequação das atividades de compreensão oral e produção oral para melhorar a competência comunicativa

A fim de saber como as experiências de aprendizagem do português em países de língua portuguesa ajudam os alunos chineses a melhorar as suas competências de compreensão oral e produção oral, foram questionados os participantes sobre se as atividades de compreensão oral e produção oral em universidades de países de língua portuguesa ajudam a melhorar a sua competência comunicativa.

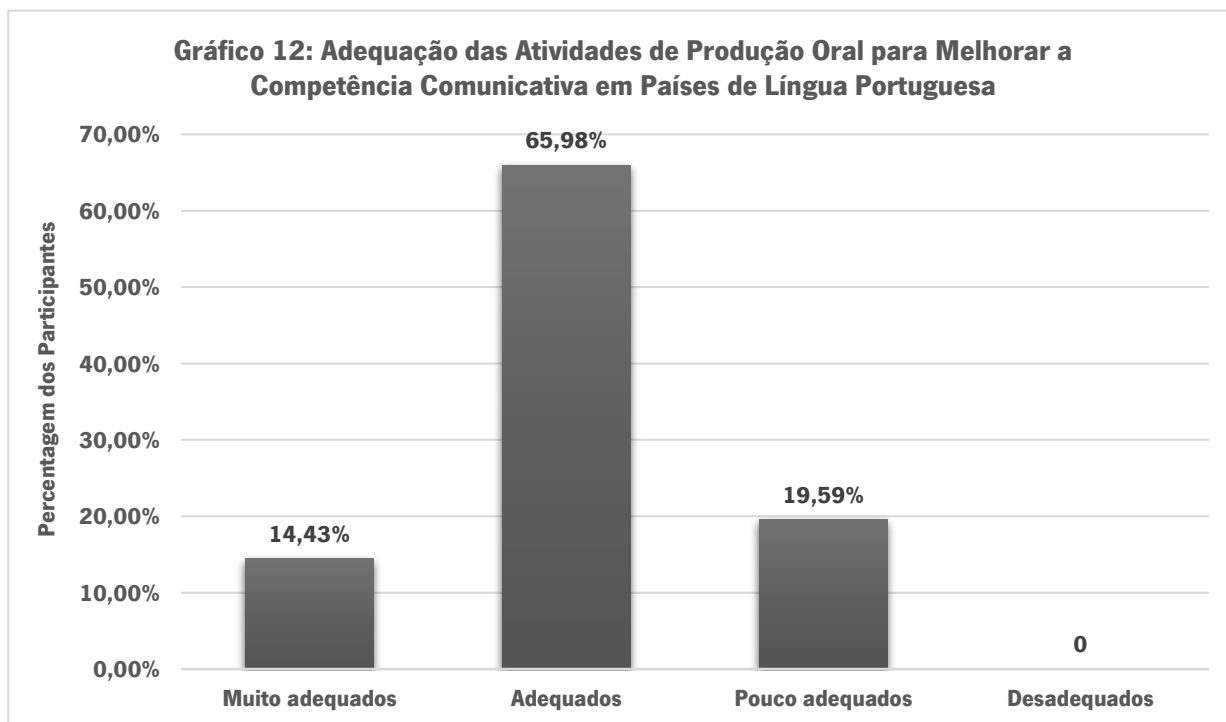
As respostas à pergunta, “se as atividades de compreensão oral que fez/faz nos programas de intercâmbio/cursos de mestrado para melhorar a sua competência comunicativa”, foram vertidas no Gráfico 11: 14,43% dos participantes acham que as atividades que fez/faz são muito adequados para melhorar a sua competência comunicativa; 63,92% dos participantes acham que as atividades são adequadas para melhorar a sua competência comunicativa; 21,65% acham que as atividades são pouco adequadas para melhorar a sua competência comunicativa e ninguém acha que as atividades são desadequadas.



Fonte: Elaboração própria

Quanto à adequação das atividades de produção oral que fizeram/fazem nos programas de intercâmbio/cursos de mestrado para melhorar as suas competências comunicativas, 14,43% dos

participantes acham que as atividades são muito adequadas para melhorar a sua competência comunicativa, conforme demonstra o Gráfico 12 a seguir, 65,98% dos participantes acham que as atividades são adequadas para melhorar a sua competência comunicativa, 19,59% dos participantes acham que as atividades são pouco adequadas para melhorar a sua competência comunicativa e ninguém acha que as atividades são desadequadas.



Fonte: Elaboração própria

As respostas obtidas nos Gráfico 11 e 12 permitem concluir que as atividades de compreensão oral e de produção oral dos cursos em universidades de países de língua portuguesa, em grande medida, podem ajudar a melhorar as competências comunicativas dos alunos. As razões podem ser concluídas como a seguir:

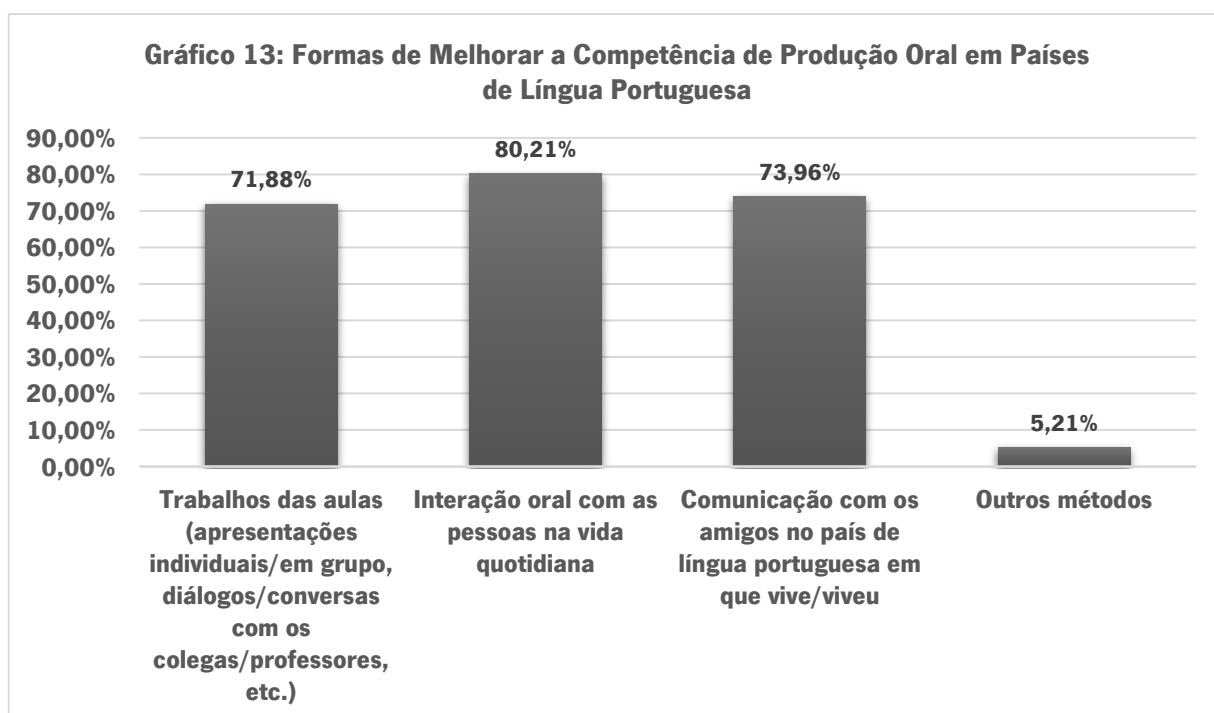
1. Os cursos em universidades de países de língua portuguesa são ministrados por falantes nativos de português, para que os alunos possam receber grandes quantidades de *input* de língua portuguesa;
2. Os cursos em universidades de países de língua portuguesa normalmente proporcionam aos alunos oportunidades de trabalhar em grupo, e assim é possível que os alunos falem português com mais frequência.

Consequentemente, somos de opinião que os cursos de PLNM em universidades da China devem promover o uso da língua-alvo nas aulas e nos trabalhos em grupo. No entanto, não estamos a falar da utilização única da língua-alvo. É necessário usar a língua materna dos alunos para evitar a incompreensão da língua-alvo, especialmente a nível do ensino inicial de PLNM.

#### **3.2.3.4 A influência da experiência de viver em países de língua portuguesa na competência comunicativa**

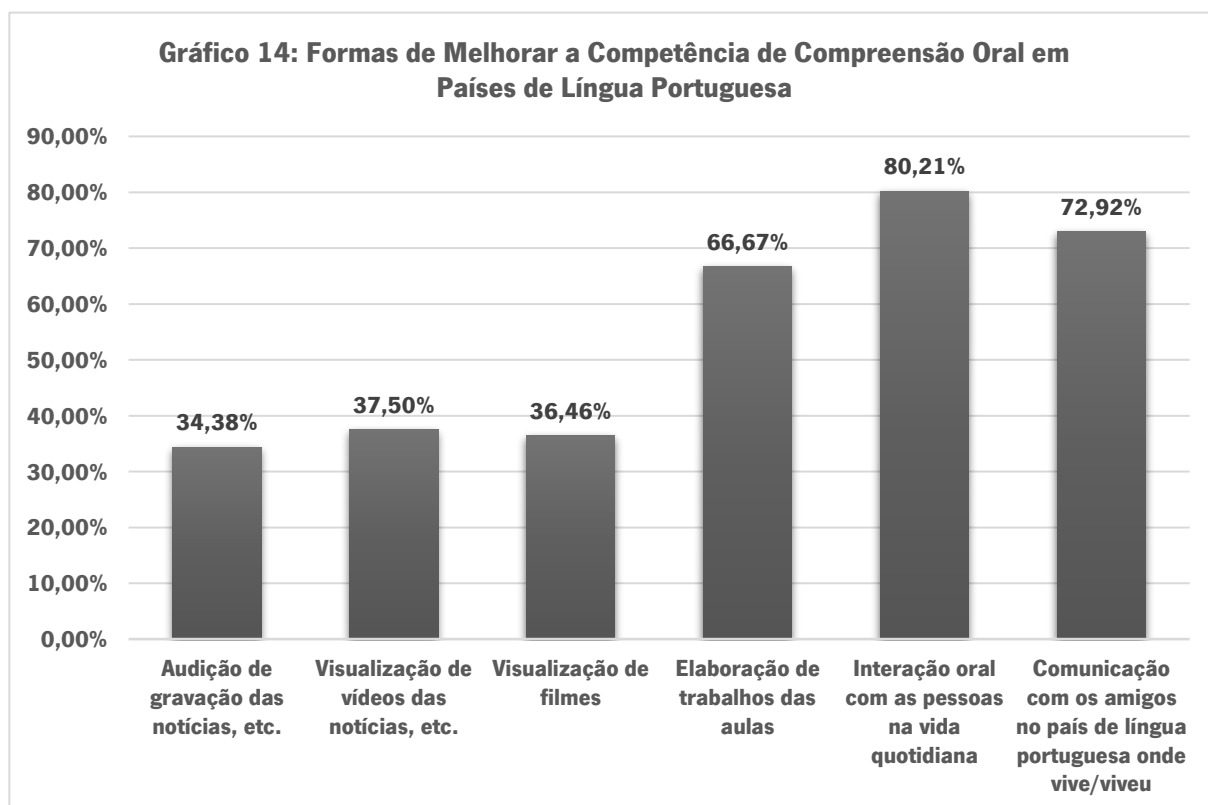
Em seguida, questionou-se se as experiências de viver em países de língua portuguesa ajudam a melhorar as suas competências de compreensão oral e de produção oral e, em caso afirmativo, questionou-se como melhoram as suas competências, com o objetivo de perceber as melhores maneiras de melhorar a competência comunicativa dos alunos chineses.

Quanto à competência de produção oral, 90,72% (88) dos participantes acham que a sua competência melhorou por ter estado em países de língua portuguesa, 8,25% (8) dos participantes responderam “mais ou menos” e 1,03% (1) respondeu “Não”. Para os 96 participantes, (representando 98.97% dos participantes em total) que concordam que a experiência de viver em países de língua portuguesa ajudou a melhorar a sua competência de produção oral, 80,21% afirmaram que a interação oral com as pessoas na vida quotidiana ajudou, 73,96% afirmaram que a comunicação com os amigos no país de língua portuguesa em que vive/viveu ajudou, e 71,88% afirmaram que os trabalhos das aulas (apresentações individuais/em grupo, diálogos/conversas com os colegas/professores, etc.) ajudaram. Os resultados são mostrados no Gráfico 13.



Fonte: Elaboração própria

Quanto à competência de compreensão oral, 97,94% (95) dos participantes acham que a sua competência melhorou por ter estado em países de língua portuguesa, 1,03% (1) dos participantes responderam “mais ou menos” e 1,03% (1) respondeu “Não”. Para os 96 participantes que concordam que a experiência de viver em países de língua portuguesa ajudou a melhorar a sua competência de produção oral, 80,21% afirmaram que a interação oral com as pessoas na vida quotidiana ajudou, 72,92% afirmaram que a comunicação com os amigos no país de língua portuguesa em que vive/viveu ajudou, e 66,67% afirmaram que os trabalhos das aulas (apresentações individuais/em grupo, diálogos/conversas com os colegas/professores, etc.) ajudaram, 37,5% afirmaram que a visualização de vídeos das notícias, músicas, diálogos, etc. ajudou, 36,46% afirmaram que a visualização de filmes ajudou, e 34,38% afirmaram que a audição de gravação das notícias, músicas, diálogos, etc. ajudou. Os resultados são mostrados no Gráfico 14.



Fonte: Elaboração própria

A partir da análise destas duas perguntas, percebemos que a interação oral com as pessoas na vida quotidiana é uma forma muito útil para melhorar a competência de produção oral bem como a competência de compreensão oral dos alunos. Por isso, recomendamos a utilização das atividades de simulação de vida real para desenvolver as competências comunicativas dos alunos chineses.

Além disso, podemos justificar que as competências de produção oral e de compreensão oral da maioria dos participantes melhoraram por ter estado em países de língua portuguesa. Este resultado está de acordo com o resultado de 3.2.3.2.

### 3.3 Conclusões dos inquéritos

Neste capítulo, obtivemos algumas conclusões sobre as situações de aprendizagem de português em universidades da China e em universidades de países de língua portuguesa. Os resultados estão listados abaixo:

1. Em alguns cursos de PLNM em universidades da China, as práticas orais na sala de aula não são suficientes, por isso as competências comunicativas dos alunos não são bem desenvolvidas;

2. Para a maioria dos alunos chineses, os cursos em universidades de países de língua portuguesa ajudaram a melhorar as suas competências comunicativas, porque os cursos são ministrados em português e há muitos trabalhos em grupo, que permitem aos alunos receber mais *input* da língua portuguesa, bem como produzir mais *output* em português;

3. Para a maioria dos alunos chineses, as experiências de viver em países de língua portuguesa ajudaram a melhorar as suas competências comunicativas devido à interação com a população local.

Com base nesses resultados, discutiremos a necessidade de implementação da Abordagem Comunicativa em cursos de PLNM em universidades da China no Capítulo 4.

## **CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO SOBRE A POSSIBILIDADE DE APLICAR A ABORDAGEM COMUNICATIVA AO ENSINO DE PLNM EM UNIVERSIDADES CHINESAS**

Neste capítulo, exploraremos a possibilidade de usar a abordagem comunicativa ao ensino de português como língua estrangeira em universidades chinesas, com base nos resultados obtidos no capítulo 3, na revisão de literatura, no capítulo 2, e no ponto relativo à situação atual do ensino de Português em universidades chinesas.

### **4.1 Os métodos do ensino de PLNM em universidades chinesas**

Na China, a maioria das universidades ainda usa principalmente o Método Tradicional e o ensino é centrado nos professores e não nos alunos. Embora alguns professores possam usar materiais audiovisuais nas aulas, eles passam muito mais tempo a ensinar regras explícitas de gramática e, normalmente, os exercícios gramaticais e de tradução ocupam uma grande proporção de exercícios em sala de aula e trabalhos para casa dos alunos. De acordo com os resultados dos questionários do Capítulo 3, também descobrimos que nas 17 universidades existem 13 que usam o *Português para o Ensino Universitário* como os manuais do curso de português, 7 das quais usam o *Curso de Português para Chineses* ao mesmo tempo. Como mencionado em 3.2.2.2, esses dois manuais, o *Português para o Ensino Universitário* e o *Curso de Português para Chineses*, não dão muita importância ao desenvolvimento de competências comunicativas dos alunos, mas apenas tendem a ajudar os alunos a estabelecer uma sólida gramática de base e a aprender a fazer conversas simples na vida quotidiana.

Além disso, o desenho curricular do ensino de português como língua estrangeira parece variar pouco de universidade para universidade. Por exemplo, o Quadro 7 e o Quadro 8 mostram que o plano curricular do curso de Português do XHC-SYSU é bastante semelhante ao do SDNU. De facto, em universidades chinesas, esse tipo de desenho curricular é muito comum no ensino de línguas estrangeiras. O currículo consiste principalmente nas seguintes áreas:

1. Gramática do português: normalmente, o ensino da gramática é incorporado nas disciplinas de Português Básico e Português Avançado;
2. Leitura em português, incluindo leitura da literatura portuguesa e da literatura brasileira;



3. Oralidade do português;
4. Compreensão do português;
5. Escrita em português;
6. Tradução e interpretação português-chinês e chinês-português: temas específicos, tais como turismo, comércio e engenharia civil, são incorporados na área da tradução e da interpretação.
7. Cultura dos Países de Língua Portuguesa (nomeadamente de Portugal e do Brasil).

**Quadro 7:** Disciplinas da Licenciatura em língua portuguesa na XHC-SYSU

Português Básico	Introdução à Linguística Portuguesa
Português Avançado	Leitura da Literatura Portuguesa
Oralidade e Compreensão Oral do Português (Básico)	Cultura Portuguesa
Oralidade e Compreensão Oral do Português (Avançado)	Cultura dos Países de Língua Portuguesa
Escrita em Português	Leitura de Jornais em Português
Leitura Extensiva do Português	Temas económico-comerciais em Português
Tradução Português-Chinês e Chinês-Português	Temas de Engenharia Civil em Português
Interpretação Português-Chinês e Chinês-Português	Dissertação

Fonte: Elaboração própria

**Quadro 8:** Disciplinas da Licenciatura em língua portuguesa na SDNU

Português Básico (1)(2)(3)(4)	Leitura da Literatura Brasileira (Optativa)
Português Avançado (1)(2)(3)	Leitura da Literatura Portuguesa (Optativa)
Compreensão Oral do Português (1)(2)(3)	Leitura de Jornais em Português (1)(2) (Optativa)
Oralidade do Português (1)(2)(3)	Temas económico-comerciais em Português (1)(2) (Optativa)
Escrita em Português (Avançado) (Optativa)	Cultura Portuguesa (Optativa)
Leitura do Português (1)(2) (Optativa)	Cultura dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
Teoria e Prática da Tradução (1)(2) (Optativa)	Revista de Filmes e TV Portugueses (Optativa)

Interpretação Português-Chinês e Chinês-Português (Optativa)	Português Turístico (Optativa)
Gramática do Português (Optativa)	Dissertação

Fonte: Elaboração própria

Basicamente, podemos ver que o desenho do currículo de português em universidades chinesas tenta desenvolver as competências dos alunos de maneira abrangente. Essas disciplinas envolvem as quatro principais competências propostas pelo QECR (Conselho da Europa, 2001, pp. 53-55): competência de compreensão oral, competência de leitura, competência de interação oral e de produção oral e competência de escrita. No entanto, esse tipo de desenho curricular, aparentemente, concentra-se mais nas competências gramaticais e de leitura, como o Método Tradicional. Deste ponto de vista, podemos entender por que os resultados no Gráfico 5 mostram que a competência em leitura e a competência gramatical de estudantes chineses são muito melhores do que a competência em compreensão e produção oral.

Além dos resultados mostrados no Gráfico 7 (mais de 50% dos participantes indicaram que a percentagem de tempo utilizada nas práticas de produção oral nas salas de aula é inferior a 30%), podemos observar que, no ensino de português em universidades chinesas, comparadas às competências gramaticais e de leitura, as competências de produção e compreensão oral dos alunos, em grande medida, são negligenciadas.

Na parte seguinte, discutiremos algumas maneiras possíveis de desenvolver as competências de produção e compreensão oral de estudantes chineses.

## **4.2 A Abordagem Comunicativa e os alunos chineses**

Na maioria das pesquisas sobre o ensino de línguas estrangeiras para estudantes chineses, estes estudantes estão sempre associados à impressão de que são tímidos demais para falar e participar ativamente nas aulas, o que pode estar relacionado com o facto de que, na China, os professores sempre desempenham o papel dominante na sala de aula de ensino de línguas estrangeiras e, na maioria das vezes, os alunos ficam sentados, ouvindo atentamente as aulas. Por outras palavras, os estudantes chineses estão acostumados ao Método Tradicional, no qual têm pouca oportunidade de interagir com professores e colegas de classe, e apenas recebem informações passivamente, e por isso podem achar

estranho falar e interagir voluntariamente com outras pessoas da sala de aula.

Embora os cursos de português em universidades chinesas tenham incorporado algumas disciplinas de produção e compreensão oral que visam focar o treino das competências comunicativas dos alunos, parece que esse tipo de desenho curricular não funciona muito bem, como podemos ver na autoavaliação dos pontos de cada competência no Gráfico 5.

Além disso, com base no estudo de Han (2016, p. 70), que investigou 69 estudantes de 5 universidades chinesas (CUC, JISU, TFSU, DLUFL e BFSU), mostra-se que ninguém respondeu que não gostava de comunicar em português, e apenas 11,11% dos alunos da CUC e 8,33% dos estudantes da BFSU responderam que gostavam de comunicar em português e que não tinham dificuldade em comunicar em português. Segundo a investigação de Han (2016, p. 70), muitos outros estudantes disseram que gostavam de fazê-lo, mas achavam difícil comunicar em português (66,67% da CUC, 50% da JISU, 64,29% do TFSU, 55% do DLUFL e 41,67% do BFSU). Os resultados acima demonstram que é possível que os estudantes chineses não estejam dispostos a comunicar. Pelo contrário, os estudantes esperam desenvolver as suas competências comunicativas.

Pelos resultados do nosso questionário, também podemos confirmar este facto: para os 97 estudantes investigados, 80,21% deles melhoram a sua competência em produção oral por meio da interação oral com pessoas na vida cotidiana e 73,96% por meio da comunicação com os amigos no país de língua portuguesa onde vive/viveu (ver Gráfico 13). Em termos de competência em compreensão oral, os resultados são semelhantes (ver Gráfico 14). Podemos concluir que muitos alunos chineses melhoraram as suas competências de interação oral por ter comunicado com pessoas em português. Segundo os resultados obtidos no estudo de Santos (2014, citado por Santos, 2018, p. 1007), os alunos chineses demonstram grande interesse em desenvolver as suas competências orais para que possam experimentar o uso da língua-alvo em situações reais. Sustentamos que a profunda impressão de que os estudantes chineses têm vergonha de comunicar com os outros e que não estão dispostos a comunicar em idiomas estrangeiros com os outros pode precisar de ser alterada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Juntamente com a relação económica, diplomática e cultural cada vez mais estreita entre a China e os Países de Língua Portuguesa, há um crescimento exponencial do número de adolescentes chineses que escolhem o Português como o seu curso de licenciatura em universidades com o objetivo de alcançar o sucesso profissional no mercado de trabalho relacionado com assuntos económicos, diplomáticos e culturais entre a China e os Países de Língua Portuguesa. Assim sendo, há cada vez mais universidades que estabeleceram o curso de licenciatura em Português. Mas devido à falta de experiências e estudos relevantes no ensino de PLNM, existem lacunas que precisam de ser identificadas e superadas.

No meu percurso enquanto aluna do curso de PLNM na China nunca me atrevi a questionar o método de ensino do português a que era sujeita, porque todos os professores de inglês na escola ensinavam inglês dessa maneira. Ao aprender português na China, eu estava acostumada a ouvir passivamente o que os professores diziam. Falar e comunicar em português foi difícil para mim. No entanto, no terceiro ano de licenciatura, tive a oportunidade de estudar na Universidade do Minho e aprendi a língua portuguesa da forma mais eficaz. Em vez de falar pouco em sala de aula, fui convidada a trabalhar com colegas em português, fazer apresentações em grupo e participar das discussões em grupo. Além disso, depois da aula, comunicava com as pessoas locais em português, o que me ajudou a desenvolver as minhas competências de produção oral e de compreensão oral.

Graças a este programa de intercâmbio, fui capaz de aprender português de maneira eficiente. De facto, muitos colegas chineses sentiram o mesmo. Com base nessa experiência de intercâmbio em Portugal, observei que não é que os alunos chineses não querem comunicar em português. A verdade é que não têm muita oportunidade de falar português em sala de aula. Em universidades da China, os professores de Português como língua não materna normalmente dão mais importância aos exercícios de leitura e gramática do que às atividades comunicativas. Os alunos raramente têm oportunidade de falar e comunicar com outras pessoas em sala de aula.

Além disso, quando voltei a Portugal para continuar a estudar na Universidade do Minho, conheci muito mais alunos chineses que acabaram de chegar a Portugal para fazer o programa de intercâmbio. Depois de conversar com eles sobre a aprendizagem de português, descobri que, embora estivessem dispostos a comunicar em português, era difícil para eles entenderem o que os outros diziam ou

expressarem claramente o que queriam dizer. Assim, reparei que as competências de produção oral e de compreensão oral são frequentemente negligenciadas no ensino de PLNM em universidades da China. Portanto, elaboramos este trabalho sobre o ensino e a aprendizagem do Português dos alunos em universidades chinesas, para que possamos compreender melhor as lacunas existentes e preenchê-las.

Após uma análise de todos os dados recolhidos e analisados, descobrimos que é um problema comum que em universidades da China mais tempo é utilizado no treino da competência de leitura e da competência gramatical, por isso as competências de produção oral e de compreensão oral dos alunos são menos desenvolvidas. Além disso, também observamos que a experiência de intercâmbio em países de língua portuguesa contribuiu muito para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. No entanto, não podemos desenvolver as competências comunicativas dos alunos apenas na experiência de intercâmbio de 1 ano. Quer a aprendizagem em universidades da China, quer a aprendizagem em países de língua portuguesa, as competências comunicativas devem ter a mesma importância. Treinar as competências comunicativas desde o início da aprendizagem com a aula de português é importante. Assim, os alunos não só estabelecem uma base sólida para estudos avançados de língua portuguesa, mas também aprendem a língua portuguesa de forma ativa e criativa.

Com base nos resultados e conclusões acima apresentados, sugerimos algumas maneiras possíveis de desenvolver sobretudo as competências de produção e compreensão oral de estudantes chineses:

- O ensino centrado nos estudantes

Ao falar de ensino centrado nos alunos, refere-se, em primeiro lugar, a consideração das necessidades e expectativas dos alunos. No Método Tradicional, os alunos raramente têm uma palavra sobre o que querem aprender e como aprender, enquanto, na Abordagem Comunicativa, os alunos têm a oportunidade de compartilhar as suas ideias e sugestões com o professor. Assim, antes de decidir o que ensinar e como ensinar, sugere-se que o professor faça uma avaliação das necessidades dos alunos, a fim de estabelecer objetivos, conteúdos e métodos de ensino adequados. Por exemplo, alguns professores podem observar que os alunos não participam ativamente da interação em sala de aula e podem assumir que os estudantes chineses estão acostumados a ficar calados na sala de aula. No entanto, se os professores puderem esforçar-se para saber os motivos pelos quais alguns alunos não demonstram interesse pela interação em sala de aula, pode haver algumas soluções para esse problema.

Para além disso, os professores devem criar mais oportunidades de comunicar em sala de aula para os alunos. Por exemplo, os professores podem ajudar os alunos que têm vergonha de falar português, incentivando-os a falar e oferecendo apoio quando necessário.

Em segundo lugar, o ensino centrado nos alunos significa que eles devem assumir as responsabilidades da sua própria aprendizagem. Na abordagem comunicativa, os alunos não desempenham mais o papel de ouvintes ou atores passivos, mas de falantes e participantes. Pelo contrário, o professor deve desempenhar o papel de co-comunicador e organizador (Germain, 1993, citado por Diatta, 2016). Portanto, sugere-se que, para o ensino de Português em universidades chinesas, o papel de professores e alunos seja reconsiderado, a fim de estimular melhor a motivação dos alunos para aprender português.

- Competências e tarefas comunicativas

A segunda sugestão para o ensino de Português em universidades chinesas é que as competências comunicativas dos estudantes chineses precisam de ser desenvolvidas e uma das formas possivelmente eficazes pode ser a aplicação de mais tarefas comunicativas ao nível de interação oral no curso de Português.

Antes de tudo, em vez de excessivos exercícios escritos e explicações gramaticais, mais tempo deve ser utilizado nas práticas de produção oral em sala de aula. É importante reconstruir a relação entre gramática e comunicação, uma vez que a gramática ocupa a posição mais importante no ensino de Português em universidades chinesas. Para lidar com esse problema, as tarefas comunicativas orais podem ser levadas ao cabo pelos alunos para desenvolver as suas competências comunicativas.

Depois de termos comparado os três programas comunicativos diferentes em 2.2.1, chegamos à conclusão de que o ensino de línguas baseado em tarefas, como unidades e análises, não apenas destaca a importância do sentido e da comunicação, mas também presta atenção à forma da língua (Santos, 2017, p. 3811). Assim, perante o problema de que, em universidades chinesas, o curso de Português é sempre baseado em gramática e as lições comunicativas ocupam pouco espaço no plano curricular, o ensino de línguas baseado em tarefas é um método ideal para o ensino de Português em universidades chinesas.

Em termos dos tipos de tarefas comunicativas, além dos quatro tipos de tarefas comunicativas

(dramatização, entrevista, simulação e debate) mencionados em 2.2.3, existem muitos outros tipos de tarefas comunicativas. No QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 86), revela-se, por conseguinte, que “num quadro geral, não é possível especificar in extenso todas as tarefas comunicativas que podem ser exigidas nas situações da vida real. Cabe aos responsáveis educativos reflectir sobre as necessidades comunicativas dos seus aprendentes.” Por essa razão, depois de ter em conta as necessidades dos alunos, os professores podem seleccionar os materiais necessários e úteis e oferecer-lhes esses materiais para que se familiarizem com os conhecimentos gramaticais, o vocabulário novo e a tarefa que será realizada em sala de aula com antecedência. Na aula, os professores devem explicar a tarefa claramente e dar aos alunos tempo para que façam perguntas sobre o conteúdo dos materiais. Em seguida, a maioria do tempo deve ser utilizado para realizar a tarefa. Ao promover o cumprimento de uma tarefa comunicativa em sala de aula, os professores devem, como mencionamos acima, exercer o papel de organizador e co-comunicador, e buscar o desenvolvimento e o fortalecimento das interações e das relações sociais com os alunos. Além disso, como, em muitas universidades chinesas os manuais baseados em gramática ainda mantêm uma posição dominante e uma maioria significativa dos exercícios também são orientados para a gramática, sugere-se que, na sala de aula, materiais audiovisuais autênticos sejam usados, em vez dos fabricados que se relacionam pouco com a vida real.

Por fim, este trabalho, além de dar uma visão acerca da situação geral do ensino de PLNLM na China continental, com base nos dados recolhidos através do questionário *online*, proporciona uma perspectiva das lacunas na aprendizagem do Português dos alunos universitários chineses, bem como das desvantagens da metodologia tradicional no ensino de Português que provavelmente contribuem para o surgimento de dificuldades ou problemas do desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos.

No entanto, existem algumas preocupações e problemas sobre a Abordagem Comunicativa ainda não resolvidos. Embora existam algumas propostas que servem para desenvolver o ensino da gramática na Abordagem Comunicativa, é improvável que os alunos obtenham um domínio abrangente e sistemático de toda a gramática da língua (Ju, 2013). Temos de reconhecer que é verdade que todas as situações e configurações não podem ser cobertas ou estabelecidas em sala de aula de forma sistemática. Assim, mais estudos e pesquisas devem ser realizados para descobrir melhores processos de desenvolver efetivamente as competências comunicativas dos alunos, enquanto um sistema gramatical abrangente pode ser construído ao mesmo tempo. Em sala de aula, os professores devem atribuir mais tempo às

práticas de interação oral entre os alunos.

Outro problema é que, devido à grande população da China, não é fácil fazer uma análise detalhada das necessidades de cada aluno. Na China, o ensino de PLNM sempre assume a forma de grandes turmas. O número de alunos numa turma pode ser superior a 20 e até mesmo mais de 30. É quase impossível para os professores apresentar uma instrução eficaz que corresponda às necessidades de todos os alunos. Esse problema também precisa de ser resolvido com estudos futuros.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amzah, N., Hieda, N., & Nezu, M. (2011). Creating mechanism to integrate ERIN, a communicative approach material with structural syllabus material in Japanese language course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 18, 427-435.
- Andrade, A. I. D., Sá, M. H. A. B. A. & Alarcão, I. (1992). *Didáctica da língua estrangeira: o ensino das línguas estrangeiras: orientações para uma abordagem comunicativa*. Porto: Edições ASA.
- Bi, Y. (2016). “一带一路”点亮中国和葡萄牙语国家合作. *Xinhua*. Acedido em 20/06/2019 em <http://www.scio.gov.cn/ztk/wh/slx/31199/Document/1493308/1493308.htm>
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.
- Canale, M. (1983). *On some dimensions of language proficiency*. Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario= The Ontario Institute for Studies in Education.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1): 1-47.
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Springer, Dordrecht.
- Cerezal Sierra, F. (1995). Foreign Language Teaching Methods. Some Issues and New Moves. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 8, 110-132.
- Cestaro, S. A. M. (2006). O ensino de língua estrangeira: história e metodologia. *VIDETUR*, 6.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York, NY: Routledge.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro comum europeu de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (tradução de M. J. P do Rosário & N. V. Soares). Lisboa: Edições Asa.
- Crookall, D. & Oxford, R. L. Linking Language Learning and Simulation. (1990). In D. Crookall & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, Gaming, and Language Learning* (pp. 3-24). New York: Newbury House.

- Diatta (2016). Abordagem Comunicativa e Avaliação no Processo de Ensino/ Aprendizagem de Português Língua Estrangeira no Senegal. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. New York: Oxford University Press.
- Fonseca, A, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC.
- Fumega, N. M. R. (2012). *Para uma gramática integrada, indutiva e atrativa: a abordagem comunicativa das competências linguísticas no processo de ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Hutchinson, T., & Klepač, M. (1982). The communicative approach: a question of materials or attitudes?. *System*, 10(2), 135-143.
- Isaieva, S., Leshchenko, M., & Nataliia, S. (2019). Implementation of Thomas Gordan's communicative pedagogy in Ukrainian educational realities. *Advanced Education*, 6(11), 40-45.
- Jalil, S. A., & Procailo, L. (2009). Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In *Congresso Nacional de Educação, IX. Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, III*. PUCRS (Vol. 26), 774 – 784.
- Ju, F. A. (2013). Communicative Language Teaching (CLT): A Critical and Comparative Perspective. *Theory & Practice in Language Studies*, 3(9).
- Kurcz, I. (2004). Communicative competence and theory of mind. *Psychology of Language and Communication*, 8(2), 5-18.
- Kuzka, R. & Pascoal, J. (2018). *Passaporte para Português: Livro do Aluno Níveis A1/A2*. Porto: Lidel.
- Leffa, V. J. (1988). Metodologia do ensino de línguas. In Bohn, H. I. & Vandresen, P (ed). *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 211-236.
- Ladousse, G. P. (2001). (1987). *Role play* (Vol. 3). Oxford: Oxford University Press.
- Lee, J., & VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw-Hill.
- Littlewood, W. T. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (ed.). *Modeling and assessing second language development*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 77-99.
- Mendonça, S. M. (2012). *Leitura Extensiva: um elemento motivador para a aprendizagem de línguas estrangeiras*. Dissertação de doutoramento, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Moeller, A. K. & Ketsman, O. (2010). Can We Learn a Language Without Rules? *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*. Acedido em 15/08/2019 em <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1175&context=teachlearnfacpub>
- Nassaji, Hossein & Fotos, S. (2004). Current Developments in Research on the Teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*. 24. 126-145. 10.1017/S0267190504000066.
- Ndiaye, S. (2011). *O processo comunicativo na aula de Português, língua estrangeira, no Senegal: o multilinguismo como factor da construção discursiva em contexto pedagógico*. Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Norman, D., Levihn, U., & Hedenquist, J. A. (1986). *Communicative Ideas: An Approach with Classroom Activities*. Hove: Language Teaching Publications.
- Norris, J. M. (2009). Task-based teaching and testing. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *Handbook of language teaching* (pp. 578-594). Malden, MA: Wiley/Blackwell.
- Pinto, J. (2011). O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didáctica do PL2 em Cabo Verde. *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 2, 27-41.
- Programa de Educação/Formação ao Longo de Toda a Vida [E.F.T.L.V.]. (2013). Simulation A Language Learning Tactic. Acedido em 29/06/2019 em <https://www.languages.dk/archive/Methods/manuals/Simulation/simulation%20UK.pdf>
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Ramos, M. A. A. (s.d.). *Functional-notional approach*. [PowerPoint slides]. Acedido em 19/06/2019 em [http://professorarce.weebly.com/uploads/1/3/9/0/13906478/functional\\_notional\\_approach.pdf](http://professorarce.weebly.com/uploads/1/3/9/0/13906478/functional_notional_approach.pdf)
- Raine, P. (2010). *A Discussion of The Notional-Functional Syllabus*. Universidade de Birmingham, Birmingham, Reino Unido.

- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today* (pp. 22-26). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Richards, J. C. & Rogers T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Richter, M. G., & Balbinot, M. (2001). A Abordagem Comunicativa na Aquisição de Língua Escrita. *Linguagens & Cidadania*, 3(2).
- Rodrigues, L. C. B. (2010). Reflexões sobre a abordagem comunicativa no ensino de francês língua estrangeira: seu apelo sedutor e a ilusão do aprendizado. *Cadernos Neolatinos (UFRJ)*, 7, 1-10.
- Saliés, T. G. (1995). Teaching Language Realistically: Role Play Is the Thing. Acedido em 27/06/2019 em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424753.pdf>
- Santos, A. M. R. & Balancho, M. J. S. (1992). *A Criatividade no Ensino do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Santos, P. C. P. D. (2014). *Aprender a debater: o debate como atividade de interação e de participação democrática*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Santos, S. (2017). Desempenho Oral em Português Língua Estrangeira do Aprendiz Falante de Chinês numa Abordagem por Tarefas. *De volta ao futuro da língua portuguesa. Atas do V SIMELP-Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, 3805-3822.
- Santos, S. (2018). A competência oral: uma abordagem por tarefas. *Domínios de Linguagem*, 12(2), 1000-1020.
- Saville-Troike, M. (1973). Reading and the audio-lingual method. *TESOL quarterly*, 395-405.
- Savignon, S. J. (1997). *Communicative competence: Theory and classroom practice: Texts and contexts in second language learning*. McGraw-Hill Humanities Social.
- Savignon, S. J. (2017). Communicative Competence. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (eds J. I. Lontas, T. International Association e M. DelliCarpini). doi:10.1002/9781118784235.eelt0047
- Stern, H.H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stoter, M. (2007). *The Direct Method in Foreign Language Teaching in the Netherlands*. Dissertação de mestrado, Universidade de Utrecht, Utrecht, Países Baixos.

- Sueyoshi, A. & Hardison, D. M. (2005), The Role of Gestures and Facial Cues in Second Language Listening Comprehension. *Language Learning*, 55: 661-699. doi:10.1111/j.0023-8333.2005.00320.x
- Tompkins, P. K. (1998). Role playing/simulation. *The Internet TESL Journal*, 4(8), 143-150.
- Tsui, A. B. (2011). Teacher education and teacher development. In E. Hinkel (Ed), *Handbook of research in second language teaching and learning*, 2, 21-39. New York, NY: Routledge.
- Vasconcellos, M. M. N. (2012). A Gramática e a Abordagem Comunicativa para o Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Uma Reflexão Crítica. Anais do I Encontro sobre Gramática: Saberes e Fazeres. Volume 1, Número 1. Fortaleza-CE. 2012. ISSN 2316-9583
- Vieira, D. B. S., Balbi, E. R. B. C., Pedrosa, A. T. & Luquetti, E. C. F. (2015) Linguística aplicada, os pcn e a abordagem comunicativa: por um ensino de línguas materna e estrangeira mais eficaz. *Revista Científica Internacional*, 1, 78-96.
- Wang, S. & Lu, Y. (1999). *Gramática da Língua Portuguesa*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- White, R. W. (1988). *The ELT curriculum*. Oxford: Basil Blackwell.
- Han, Y. (2016). *Análise dos manuais de PLE usados nas universidades chinesas no nível de iniciação (A1/A2 do QECRL): um estudo de caso em 5 universidades da China continental*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Zainuddin, H., Yahya, N., & Morales-Jones, C. A. (2015). Methods/Approaches of teaching ESOL: A historical overview. In E. A. W. Ariza, C. A. Morales-Jones, N. Yahya & H. Zainuddin (Eds.), *Fundamentals of Teaching English to speakers of other languages in K-12 Mainstream Classrooms* (pp. 91-105). Dubuque: Kendall Hunt Publishing.
- Zheng, S. (2010). *O Ensino da Língua Portuguesa na China: Caraterização da Situação Actual e Propostas para o Futuro*. Braga: Universidade do Minho.

## ANEXOS

### **Anexo 1: Questionários a Alunos do Curso de PLNM na China que fizeram ou estão a fazer o programa de intercâmbio/curso de mestrado em Portugal e Brasil**

#### **Parte I -A situação atual de aprendizagem/ensino de PLNM na China**

1. Sexo: Feminino☐ Masculino☐ Idade\_\_\_\_\_
2. Na China, onde frequentou as aulas de língua portuguesa:
  - Universidade\_\_\_\_\_
  - Quantos anos estudou a língua portuguesa
    - ☐1 ano
    - ☐2 anos
    - ☐3 anos
    - ☐4 ou mais anos
3. Quais são/foram os manuais usados pela sua universidade? (Pode assinalar mais do que um):
  - ☐ Português para Ensino Universitário
  - ☐ Curso de Português para Chineses
  - ☐ Gramática de língua portuguesa
  - ☐ Grande Gramática Portuguesa Explica
  - ☐ Português XXI
  - ☐ Aprender Português

Outros manuais (☐Sim☐Não; se sim, escreve o nome\_\_\_\_\_)
4. Ordene de 1 a 5 (1=melhor competência, 5=menor competência) as suas competências sobre a aprendizagem de língua portuguesa na China:
  - ☐Leitura
  - ☐Gramática portuguesa
  - ☐Escrita em português
  - ☐Compreensão oral
  - ☐Produção oral

5. No que diz respeito à competência da compreensão oral de língua portuguesa, que exercícios fez com mais frequência nas aulas? (Pode só assinalar apenas um):
- ☐ Audição de gravação das notícias, músicas, diálogos
  - ☐ Visualização de vídeos das notícias, músicas, diálogos
  - ☐ Visualização de filmes
  - ☐ Elaboração de trabalhos das aulas (apresentações individuais/em grupo, diálogos/conversas com os colegas/professores, etc.)
6. Que percentagem do tempo das aulas é utilizada nas práticas de produção oral:
- ☐ >70%
  - ☐ 50-70%
  - ☐ 30-50%
  - ☐ 10-30%
  - ☐ <10%

## **Parte II- A situação atual de aprendizagem/ensino de PLN em Portugal ou Brasil**

7. Em que universidade e país fez ou está a fazer o programa de intercâmbio/curso de mestrado?
- \_\_\_\_\_
8. Ordene de 1 a 5 (1=melhor competência, 5=menor competência) as suas competências sobre a aprendizagem de língua portuguesa em Portugal ou Brasil:
- ☐ Leitura
  - ☐ Gramática portuguesa
  - ☐ Escrita em português
  - ☐ Compreensão oral
  - ☐ Produção oral
9. No país onde fez/está a fazer o programa de intercâmbio/curso de mestrado, as atividades de compreensão oral que fez/faz para melhorar as suas capacidades de comunicação são:
- ☐ Muito adequados
  - ☐ Adequados
  - ☐ Pouco adequados
  - ☐ Desadequados
10. No país onde fez/está a fazer o programa de intercâmbio/curso de mestrado, as atividades de

produção oral que fez/faz para melhorar as suas capacidades de comunicação são:

☐ Muito adequados

☐ Adequados

☐ Pouco adequados

☐ Desadequados

11. A sua competência de produção oral melhorou por ter estado em Portugal ou no Brasil?

☐ Sim

☐ Mais ou menos

☐ Não

Se respondeu sim, indique quais foram os métodos que ajudaram a melhorar a sua competência de produção oral (Pode assinalar mais do que um):

☐ Trabalhos das aulas (apresentações individuais/em grupo, diálogos/conversas com os colegas/professores, etc.)

☐ Interação oral com as pessoas na vida quotidiana

☐ Comunicação com os amigos no país de língua portuguesa em que vive/viveu

Outros métodos \_\_\_\_\_

12. Nesse país de língua portuguesa onde vive/viveu, pensa que a sua competência de compreensão oral melhorou?

☐ Sim

☐ Mais ou menos

☐ Não

Se respondeu sim, indique quais foram os métodos que ajudaram a melhorar a sua competência de compreensão oral (Pode assinalar mais do que um):

☐ Audição de gravação das notícias, músicas, diálogos

☐ Visualização de vídeos das notícias, músicas, diálogos

☐ Visualização de filmes

☐ Elaboração de trabalhos das aulas (apresentações individuais/em grupo, diálogos/conversas com os colegas/professores, etc.)

☐ Interação oral com as pessoas na vida quotidiana

☐ Comunicação com os amigos no país de língua portuguesa onde vive/viveu



## Anexo 2- 针对中国大学葡萄牙语课程学生进行的中国葡萄牙语教学现状调查

### 第一部分 在国内大学的葡萄牙语学习情况

1. 性别: 女☐ 男☐ 年龄\_\_\_\_\_
2. 在国内的葡萄牙语学习情况:
  - 所就读的国内大学\_\_\_\_\_
  - 已学习葡萄牙语
    - ☐ 1 年
    - ☐ 2 年
    - ☐ 3 年
    - ☐ 4 年或 4 年以上
3. 您所就读大学使用的教材包含 (多选)
  - ☐ *Português para Ensino Universitário*
  - ☐ *Curso de Português para Chineses*
  - ☐ *Gramática da Língua Portuguesa*
  - ☐ *Grande Gramática Portuguesa Explica*
  - ☐ *Português XXI*
  - ☐ *Aprender Português*
  - 其他教材 (☐是☐否; 若有其他教材, 请写出教材名字  
\_\_\_\_\_)
4. 基于在国内大学的葡萄牙语学习情况, 请对您的各项葡萄牙语能力进行自评排序 (1 为较好能力, 5 为较差能力):
  - ☐ 阅读
  - ☐ 语法
  - ☐ 写作

☐听力

☐口语

5. 您进行听力学习时做得最多的练习/训练是：（单选）

☐新闻、音乐、对话录音

☐新闻、音乐、对话视频

☐电影

☐课堂活动（个人/小组展示、与同学/老师对话/聊天等等

6. 在课堂上的口语练习所占比例大约是：

☐ >70%

☐ 50-70%

☐ 30-50%

☐ 10-30%

☐ <10%

## 第二部分 在葡萄牙/巴西大学的葡萄牙语学习情况

7. 您在哪所国外大学进行的交换项目/硕士课程？

8. 请对您的各项葡萄牙语能力（基于在葡萄牙/巴西的学习情况）进行自评排序（1 为较好能力，5 为较差能力）：

☐阅读

☐语法

☐写作

☐听力

☐口语

9. 通过葡萄牙/巴西大学的交换项目/硕士课程，您所进行的听力练习对提高沟通能

力:

☐十分充分

☐充分

☐不太充分

☐完全不充分

10. 通过葡萄牙/巴西大学的交换项目/硕士课程, 您所进行的口语练习对提高沟通能力:

☐十分充分

☐充分

☐不太充分

☐完全不充分

11. 您认为葡萄牙语国家交换项目/硕士课程对提高您口语能力有帮助吗:

☐有

☐一般

☐没有

若回答有或者一般, 请选出帮助提高您口语能力的方式: (多选)

☐课堂活动 (个人/小组展示、与同学/老师对话/聊天等等)

☐日常生活中与当地人的互动

☐与所生活葡萄牙语国家朋友的沟通

其他方式\_\_\_\_\_

12. 您认为葡萄牙语国家交换项目/硕士课程对提高您听力能力有帮助吗:

☐有

☐一般

☐没有

若回答有，请选出帮助您提高听力能力的方式：（多选）

☐新闻、音乐、对话录音

☐新闻、音乐、对话视频

☐电影

☐课堂活动（个人/小组展示、与同学/老师对话/聊天等等）

☐日常生活中与当地人的互动

☐与所生活葡萄牙语国家朋友的沟通

**Anexo 3: Resultados dos Questionários a Alunos do Curso de PLNM na China que fizeram ou estão a fazer o programa de intercâmbio/curso de mestrado em Portugal e Brasil**

**Parte I -A situação atual de aprendizagem/ensino de PLNM na China**

1. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐ Idade \_\_\_\_\_

Resultados:

Masculino	16
Feminino	81

Resultados:

Idade (anos)	Número de participantes
18	1
19	1
20	6
21	17
22	17
23	21
24	15
25	10
26	5
28	3
30	1

2. Na China, onde frequentou as aulas de língua portuguesa:

- Universidade \_\_\_\_\_
- Quantos anos estudou a língua portuguesa

☐ 1 ano                      ☐ 2 anos                      ☐ 3 anos                      ☐ 4 ou mais anos

Resultados:

1 ano	1
2 anos	8

3 anos	30
4 ou mais anos	58

3. Quais são/foram os manuais usados pela sua universidade? (Pode assinalar mais do que um):

- ☐ Português para Ensino Universitário
- ☐ Curso de Português para Chineses
- ☐ Gramática da Língua Portuguesa
- ☐ Grande Gramática Portuguesa Explica
- ☐ Português XXI
- ☐ Aprender Português

Outros manuais (☐ Sim ☐ Não; se sim, escreve o nome \_\_\_\_\_)

Resultados:

Português para Ensino Universitário	53
Curso de Português para Chineses	13
Grande Gramática Portuguesa Explica	5
Gramática da Língua Portuguesa	37
Português XXI	48
Aprender Português	9
Outros	18

4. Ordene de 1 a 5 (1=melhor competência, 5=menor competência) as suas competências sobre a aprendizagem de língua portuguesa na China:

- ☐ Leitura ☐ Gramática portuguesa
- ☐ Escrita em português ☐ Compreensão oral
- ☐ Produção oral

Resultados:

	Ordem 1	Ordem 2	Ordem 3	Ordem 4	Ordem 5
Leitura	38	26	26	4	1
Gramática portuguesa	33	39	11	6	5
Escrita em português	13	16	36	16	13
Compreensão oral	4	11	13	28	41

Produção oral	9	3	9	40	34
---------------	---	---	---	----	----

5. No que diz respeito à competência da compreensão oral de língua portuguesa, que exercícios fez com mais frequência nas aulas? (Pode só assinalar apenas um):

- ☐ Audição de gravação das notícias, músicas, diálogos
- ☐ Visualização de vídeos das notícias, músicas, diálogos
- ☐ Visualização de filmes
- ☐ Elaboração de trabalhos das aulas (apresentações individuais/em grupo, diálogos/conversas com os colegas/professores, etc.)

Resultados:

Audição de gravação das notícias, músicas, diálogos	42
Visualização de vídeos das notícias, músicas, diálogos	12
Visualização de filmes	2
Elaboração de trabalhos das aulas (apresentações individuais/em grupo, diálogos/conversas com os colegas/professores, etc.)	41

6. Que percentagem do tempo das aulas é utilizada nas práticas de produção oral:

- ☐ >70%
- ☐ 50-70%
- ☐ 30-50%
- ☐ 10-30%
- ☐ <10%

Resultados:

>70%	2
50-70%	7
30-50%	31
10-30%	47
<10%	10

## Parte II- A situação atual de aprendizagem/ensino de PLNМ em Portugal ou Brasil

7. Em que universidade e país fez ou está a fazer o programa de intercâmbio/curso de mestrado?

\_\_\_\_\_

8. Ordene de 1 a 5 (1=melhore competência, 5=menor competência) as suas competências sobre a aprendizagem de língua portuguesa em Portugal ou Brasil:

☐ Leitura

☐ Gramática portuguesa

☐ Escrita em português

☐ Compreensão oral

☐ Produção oral

Resultados:

	Ordem 1	Ordem 2	Ordem 3	Ordem 4	Ordem 5
Leitura	29	19	21	15	13
Gramática portuguesa	17	20	25	20	15
Escrita em português	7	10	24	25	31
Compreensão oral	18	28	15	13	23
Produção oral	26	20	12	24	15

9. No país onde fez/está a fazer o programa de intercâmbio/curso de mestrado, as atividades de compreensão oral que fez/faz para melhorar as suas capacidades de comunicação são:

☐ Muito adequados

☐ Adequados

☐ Pouco adequados

☐ Desadequados

Resultados:

Muito adequados	14
Adequados	62
Pouco adequados	21
Desadequados	0



10. No país onde fez/está a fazer o programa de intercâmbio/curso de mestrado, as atividades de produção oral que fez/faz para melhorar as suas capacidades de comunicação são:

☐ Muito adequados

☐ Adequados

☐ Pouco adequados

☐ Desadequados

Resultados:

Muito adequados	14
Adequados	64
Pouco adequados	19
Desadequados	0

11. A sua competência de produção oral melhorou por ter estado em Portugal ou no Brasil?

☐ Sim

☐ Mais ou menos

☐ Não

Resultados:

Sim	88
Mais ou menos	8
Não	1

Se respondeu sim, indique quais foram os métodos que ajudaram a melhorar a sua competência de produção oral (Pode assinalar mais do que um):

☐ Trabalhos das aulas (apresentações individuais/em grupo, diálogos/conversas com os colegas/professores, etc.)

☐ Interação oral com as pessoas na vida quotidiana

☐ Comunicação com os amigos no país de língua portuguesa em que vive/viveu

Outros métodos \_\_\_\_\_

Resultados:

Trabalhos das aulas (apresentações individuais/em grupo, diálogos/conversas com os colegas/professores, etc.)	69
Interação oral com as pessoas na vida cotidiana	77

Comunicação com os amigos no país de língua portuguesa em que vive/viveu	71
Outros métodos	5

12. Nesse país de língua portuguesa onde vive/viveu, pensa que a sua competência de compreensão oral melhorou?

☐ Sim

☐ Mais ou menos

☐ Não

Resultados:

Sim	95
Mais ou menos	1
Não	1

Se respondeu sim, indique quais foram os métodos que ajudaram a melhorar a sua competência de compreensão oral (Pode assinalar mais do que um):

☐ Audição de gravação das notícias, músicas, diálogos

☐ Visualização de vídeos das notícias, músicas, diálogos

☐ Visualização de filmes

☐ Elaboração de trabalhos das aulas (apresentações individuais/em grupo, diálogos/conversas com os colegas/professores, etc.)

☐ Interação oral com as pessoas na vida quotidiana

☐ Comunicação com os amigos no país de língua portuguesa onde vive/viveu

Resultados:

Audição de gravação das notícias, músicas, diálogos	33
Visualização de vídeos das notícias, músicas, diálogos	36
Visualização de filmes	35
Elaboração de trabalhos das aulas (apresentações individuais/em grupo, diálogos/conversas com os colegas/professores, etc.)	64
Interação oral com as pessoas na vida cotidiana	77
Comunicação com os amigos no país de língua portuguesa onde vive/viveu	70